

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



DA PEDAGOGIA INTERCULTURAL EM MANUAIS DE LE
PARA OS NÍVEIS A1 / A2

Ana Cristina de Oliveira Dias

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino
de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda

2008

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



DA PEDAGOGIA INTERCULTURAL EM MANUAIS DE LE
PARA OS NÍVEIS A1 / A2

Ana Cristina de Oliveira Dias

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
Área de Especialização em Metodologia do Ensino
de Português Língua Estrangeira / Língua Segunda

Dissertação de Mestrado orientada pelas
Professoras Doutoras Inocência Mata e Maria
José dos Reis Grosso

2008

Língua:
língua de fala;
língua recebida lábio
a lábio; beijo
ou sílaba;
clara, leve, limpa;
língua
da água, da terra, de cal;
materna casa da alegria
e da mágoa;
dança do sol e do sal;
língua em que escrevo;
ou antes: falo.

Eugénio de Andrade

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Índice de Quadros	iii
Abreviaturas	iv
Introdução	1
Capítulo 1	
Do falante plurilingue e intercultural	
1. As políticas linguísticas da União Europeia: breve historial	11
2. Das competências do falante plurilingue e intercultural	15
3. Da competência comunicativa e da consciência intercultural no <i>QECR</i>	18
Capítulo 2	
Da pedagogia intercultural	
1. Considerações prévias	23
2. Princípios e processos da pedagogia intercultural	25
2.1. Alfabetização cultural	29
2.2. Das pertenças	32
2.3. Das representações	34
2.4. Da descentração	38
3. Ensinantes e aprendentes como mediadores interculturais	40
Capítulo 3	
Das dinâmicas interculturais nos manuais de LE	
1. O manual de LE como veículo de mediação cultural	47
2. Da componente cultural nos manuais de LE: breve retrospectiva	49

Capítulo 4

Metodologia de análise

1. Apresentação do objecto de estudo	58
1.1. Organização do Livro do Aluno	60
2. Metodologia de análise	62
2.1. Referências à componente cultural nos prefácios e índices	63
2.2. Tipologia dos conteúdos culturais	64
2.3. Tipologia de suportes textuais e icónicos	65
2.4. Abordagem da componente cultural	68
3. Delimitação dos tópicos de análise	71

Capítulo 5

Apresentação de resultados

1. Referências às componentes cultural e intercultural nos textos introdutórios	74
2. Distribuição dos conteúdos culturais no manual	78
2.1 Da componente cultural nas unidades	79
3. Tipologia de conteúdos culturais	
3.1. Temas das secções e dos blocos culturais	80
3.2. Representações prévias sobre a cultura-alvo	83
3.3. Saberes objectivos	88
3.3.1. Diversidade linguística e cultural	89
3.3.2. Geografia	92
3.3.3. Gastronomia	92
3.3.4. Arte e História	93
3.3.5. Personalidades	94
4. Tipologia de conteúdos socioculturais	95
4.1. Relações interpessoais: a família	96

4.2. Casa e estilos de vida	108
4.3. Linguagem corporal	114
Conclusões	117
Bibliografia	119
Anexos	
Anexo I: Representações prévias sobre a cultura-alvo	131
Anexo II: Saberes objectivos	134
Anexo III: Conteúdos socioculturais abordados	146

Agradecimentos

Às professoras doutoras Inocência Mata e Maria José Grosso pela orientação dada ao longo desta investigação.

Aos meus pais e a Pedro Couto que me incentivaram a realizar este trabalho e me fizeram acreditar que era possível.

Às vozes de todos os amigos que estiveram comigo mesmo quando os silêncios se impunham.

Aos meus alunos que, em diferentes momentos da minha vida, me ensinaram a viver o significado da palavra partilha.

Resumo

Partindo da premissa de que o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais é uma das grandes prioridades da Educação para o século XXI, é nosso objectivo reflectir sobre o modo como os manuais de LE para adultos, para os níveis inicial e elementar participam nesse processo. Centramo-nos, para esse fim, em manuais de LE para os níveis A1 e A2, tendo como línguas-alvo o alemão, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o neerlandês e o português.

Ao reflectirmos sobre a dimensão intercultural destes manuais, esperamos contribuir para a compreensão dos diferentes modos como o manual de LE assume a sua responsabilidade cultural tanto a nível de conteúdos como de estratégias, permitindo que os aprendentes se consciencializem do seu papel como mediadores interculturais.

Palavras-chave: falante intercultural, competência comunicativa intercultural, pedagogia intercultural, manual de LE

Abstract

Drawing on the established belief that the development of plurilingual and intercultural competences is one of the key priorities of Education for the XXI century, it is our aim to reflect on the way textbooks designed for adult learners at the beginner and elementary levels participate in that process. We focus on German, Spanish, French, English, Italian, Dutch and Portuguese textbooks designed for levels A1/A2.

By examining the intercultural dimension of these textbooks, we hope to contribute to the understanding of the ways they take on a cultural responsibility in both their content and approach and allow learners to develop a deeper insight of their role as mediators between cultures.

Key words: intercultural speaker, intercultural communicative competence, intercultural pedagogy, EFL textbook

Índice de Quadros

Quadro 1: Capacidades e competências apresentadas no QECR	
Quadro 2: Apresentação do <i>corpus</i>	20
Quadro 3: Organização do Livro do Aluno	58
Quadro 4: Variáveis na distribuição dos conteúdos culturais nos manuais	61
Quadro 5: Desenvolvimento da consciência intercultural	64
Quadro 6: Execução de tarefas comunicativas interculturais	69
Quadro 7: Dispositivo de análise	71
Quadro 8: Referências aos conteúdos socioculturais e culturais	73
Quadro 9: Distribuição dos conteúdos culturais no Livro do aluno	74
Quadro 10: Conhecimento do mundo	78
Quadro 11: Conteúdos socioculturais	88
Quadro 12: Da família e tópicos associados	95
Quadro 13: Tipologia de documentos	106
Quadro 14: Casas, estilos de vida e tópicos associados	107
Quadro 15: Tipologia de documentos	113
	113

Abreviaturas

C1 – Cultura de origem

C2 – Cultura-alvo

DLE – Didáctica das Línguas Estrangeiras

LE – Língua estrangeira

MA – Manual de Alemão

MA1 – *Neu Eurolingua Deutsch*

MA2a – *Studio A* (A1)

MA2b – *Studio B* (A2)

ME – Manual de Espanhol

ME1 - *Nuovo Ven 1* (A1 / A2)

ME2 – *Prisma comienza* (A1)

ME2b – *Prisma continúa* (A2)

MF – Manual de Francês

MF1 – *Rond-point 1* (A1 / A2)

MF2a – *Alors?* (A1)

MF2b – *Alors?* (A2)

MI – Manual de Inglês

MI1a – *New Headway* (A1)

MI1b – *New Headway* (A2)

MI2 – *face2face* (A1/A2)

MIIt – Manual de Italiano

MIIt1 – *Contatto 1* (A1 / A2+)

MIIt2 – *Nuovo Progetto Italiano 1* (A1 / A2)

MN – Manual de Neerlandês: *Taal Vitaal* (A1 / A2+)

MP – Manual de Português

MP1a – *Português XXI 1* (A1)

MP1b – *Português XXI 2* (A2)

MP 2 – *Aprender Português* (A1 / A2)

UT – Unidade de trabalho

Introdução

1. Escolha do tema

Como tantos outros professores de Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira, tenho tido a possibilidade de reconhecer nos alunos a vontade e a necessidade de desvendar o meu universo de referências. Uma vontade que, por vezes, se depara com inúmeros desafios reconhecíveis por todos os que se dedicam a esta área específica do ensino. O desafio de pronunciar e de fazer sua a palavra do Outro, de lhe reconhecer as semelhanças e as diferenças, de a traduzir e associar a gestos, a percepções, a formas de estar, de se dizer e de dizer o mundo. Aos alunos devemos, por isso, muito. Devemos-lhes, sobretudo, a possibilidade de ler e de ouvir na primeira pessoa as narrativas vividas por dentro de quem é um Outro, de quem se sente um Outro ou de quem, por vezes, é designado como um Outro.

Nesse papel de leitores, de ouvintes e de observadores, aprendemos a desafiar os silêncios que os diálogos por vezes consentem, mas nos quais o poder do não dito exerce em muitos de nós enquanto facilitadores, mediadores e co-construtores do discurso não entre culturas, mas entre pessoas, um fascínio muito peculiar. Recordo-me, por exemplo, das histórias construídas a várias vozes com alunos luso-descendentes nos Países Baixos, para quem, muitas vezes, a língua portuguesa constitui um porto de abrigo afectivo, mas não um veículo sentido de comunicação.

O facto de Portugal, nessa fase, ser uma referência física distante fez com que todas essas experiências aliadas ao estranhamento que o deslocamento potencia me permitissem desvendar muito do que o saber teórico descreve, mas que apenas a experiência vivida faz entender. A todas essas narrativas, às que ainda estão a ser escritas e à curiosidade sempre inovada pela descoberta da Outridade se deve, em parte, a escolha do tema desta dissertação. A outra parte resultou de um encontro académico entre três áreas que me interessam particularmente: a Didáctica das Línguas e das Culturas, a Pedagogia Intercultural e a concepção de manuais de LE.

Face aos desafios colocados por uma Europa que cada vez mais assume a sua multiculturalidade e que pretende educar os seus cidadãos para o plurilinguismo, espera-se que os manuais de LE facilitem a caminhada de todos os que se dedicam tanto ao ensino como à aprendizagem de línguas estrangeiras. Enquanto estruturadores de saberes e veículos de mediação cultural, os manuais podem, de facto, constituir uma bússola nessa descoberta da cultura do Outro. Mas será que estão

conscientes desse papel? Esta investigação pretende contribuir com uma de muitas respostas possíveis a essa questão.

2. Delimitação do tema

A Educação para o século XXI deverá ter como meta o desenvolvimento de quatro aprendizagens fundamentais que são apresentadas pela UNESCO como os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Aprendizagens que mobilizam saberes e competências que devem ser transversais a todos os níveis de ensino e a todos os públicos-alvo ao longo da vida. Recuperamos, aqui, o que se entende por esses saberes:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente, uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências especiais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar.

(UNESCO, 2005: 88)

Defende-se, assim, uma educação para os valores, para a equidade, baseada no respeito, na tolerância e na empatia, procurando-se viabilizar a construção de uma cidadania democrática, desperta e aberta para o Outro e potenciando as competências de cada indivíduo.

Dado que cada ser humano existe e se constrói no espaço aberto pela interacção, a Educação desempenha um papel determinante nessa co-construção de sentidos, de afectos e de representações num mundo em que a instituição escolar – e aqui incluímos todas as formas de ensino ao longo da vida -, é inevitavelmente afectada pelas novas dinâmicas trazidas pela globalização, pela aceleração

e plurificação dos processos de contacto entre indivíduos com diferentes repertórios linguísticos, culturais, comunicativos e afectivos.

A passagem da lógica do monocultural para o multicultural e, mais recentemente, para o intercultural é testemunhada por vários documentos onde se inventariam princípios e recomendações e se enumeram planos de acção que codificam a necessidade de se repensar os saberes e as práticas mundanas e educativas numa atitude simultaneamente procriadora de significantes e ansiosa pela interdependência entre todos os cidadãos no sentido de lhes confiar a responsabilidade de assumirem a sua identidade numa perspectiva local, global e globalizante.

O reconhecimento pela UNESCO de que cada cultura e de que cada língua têm uma dignidade e um valor que devem ser respeitados e preservados, uma vez que fazem parte da herança comum que alicerça a Humanidade, está bem presente em dois documentos chave: a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* e a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.

Elaborada em Barcelona em parceria com várias instituições e ONG's, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* surge como a consagração do valor de todas as línguas sejam elas maioritárias ou minoritárias, reconhecendo direitos linguísticos tanto às comunidades já instaladas num território como às comunidades e grupos migratórios que aí residem. A todos é reconhecido o direito de falarem as suas línguas em público e em privado, de usarem os seus próprios nomes e desenvolverem as suas culturas. Contudo, a par dos direitos também se elencam deveres. É assim dever da sociedade de acolhimento de assegurar o ensino das línguas e das culturas dos povos que acolhe. Em contrapartida, espera-se que as novas comunidades se relacionem com a comunidade de acolhimento, procurando a integração. A noção de co-construção de uma nova cidadania é assim apresentada no artigo 4º:

Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua *têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de integração*. Por integração entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a *poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que partilham com a sociedade que as acolhe* as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento. (Itálico nosso)

Note-se a noção de reciprocidade que deve existir entre quem acolhe e quem chega. Se, por um lado, os autóctones devem criar condições que permitam o acesso à cultura dominante sem que tal implique a anulação da cultura das minorias em termos linguísticos e culturais, por outro, o próprio emigrante deve ter uma atitude de abertura e estar disposto a partilhar os seus referentes.

Na Declaração torna-se, deste modo, explícita a necessidade de existir uma ética de responsabilização social que implique a interação pelo (re)conhecimento por forma a evitar a construção de subcomunidades linguísticas e culturais que se encerram em si próprias e cujo contacto com a cultura dominante se reduz, muitas vezes, à esfera profissional.

Outra das particularidades desta Declaração é a tónica colocada no incentivo ao plurilinguismo, estimulando-se a aprendizagem de línguas desde a infância e o apelo a que essa mesma aprendizagem contribua para “a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.”

Em 2001, na *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* considera-se que “A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana.” Um respeito que envolve tanto os povos autóctones como as minorias num contexto marcado por valores como a ética, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e o entendimento mútuos. Destaque-se a reflexão introduzida no preâmbulo relativamente à globalização: “ (...) apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações.” Desta Declaração recuperamos, ainda, o artigo 1º relativo à identidade, diversidade e pluralismo:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é para o género humano tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Esta centragem na diversidade linguística e cultural tem também marcado o discurso da União Europeia nas últimas décadas que procura promover tanto as línguas europeias oficiais como as línguas regionais e minoritárias e apelar para o diálogo intercultural.

Atentando nas possibilidades profissionais, sociais e pessoais que se abrem aos cidadãos na actual geografia da UE, dominar pelo menos uma língua estrangeira tornou-se uma evidência e uma necessidade:

The fact that Europe as a whole and Member States of the Council of Europe individually are multilingual is a fundamental characteristic crucial to all social policy in Europe. The development and implementation of language education policy is therefore an important aspect of social policy in general, and in particular of policies which aim to develop a sense of

inclusion and of shared democratic citizenship among Europeans. (*Guide for the Development of Language Policies in Europe*, 2003: 7)

O objectivo de preservar a diversidade linguística e cultural está bem presente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* publicado em 2001. Um documento que veio contribuir para a uniformização de objectivos pedagógicos a nível europeu, visando “reforçar a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas.” (QECR, 2001: 19).

Apresentando-se como “multiusos, flexível, aberto, dinâmico, amigável e não dogmático” (*Idem*, 25), o documento vem responder ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros: conseguir uma maior unidade entre os membros, desenvolvendo-se para esse fim uma acção comum no âmbito da cultura. No QECR explicitam-se os objectivos políticos da acção tal como foram equacionados no preâmbulo de R (98) 6:

- preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria;
- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade de os europeus comunicarem entre si, para lá das fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes;
- evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva. (QECR, 2001: 22)

Todos estes objectivos têm, de facto, norteado a elaboração de currículos e de programas a nível europeu, o que se tem reflectido nas práticas pedagógicas e, muito particularmente, na concepção de manuais de LE.

Ao sublinhar-se a necessidade da formação de falantes plurilingues, não se poderá ignorar um conceito que, desde os anos 90, tem vindo a ganhar uma crescente relevância na DLE: o falante intercultural. Um falante que incorpora um conjunto de saberes que lhe permitem ser, estar, aprender e viver com o Outro, desempenhando o papel de mediador entre os que, por desconhecimento linguístico ou cultural, não possam comunicar de forma eficaz.

Para a sua formação é, contudo, imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem de LE dê resposta aos objectivos traçados pelo discurso oficial e faça da interculturalidade não apenas um objectivo, mas um princípio orientador tanto no que se refere às práticas pedagógicas como à concepção de materiais didácticos, entre os quais se destaca o manual de LE, como o veículo pedagógico mais difundido tanto em contextos de imersão como de não imersão linguística.

3. Problemática e objecto de estudo

Como se afirma no Relatório da UNESCO, cabe à Educação fornecer instrumentos que permitam navegar na complexidade das sociedades contemporâneas. Tendo em conta as mudanças nas sociedades europeias que cada vez mais reconhecem a sua multiculturalidade, a preparação do aprendente de línguas deverá obedecer, como afirmámos anteriormente, a novos critérios, implicando o recurso a temáticas, documentos e estratégias específicos por forma a dinamizar as suas capacidades de observação, análise e apropriação da cultura-alvo ao mesmo tempo que é estimulado para o (re)conhecimento da cultura de origem e desenvolve competências de mediação intercultural.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que extrapola o ensino da cultura na aula de língua, englobando questões relacionadas com o etnocentrismo, a relativização de valores e o desenvolvimento de estratégias de adaptação a novas situações:

It should be clear that developing intercultural competence is different than “teaching culture in the language classroom”. (...) The goal of intercultural competence is not simply the knowledge of another culture, nor is it just the ability to behave appropriately in that culture. Developing an intercultural competence demands a mix of culture-specific approaches that stress the apprehension of a particular subjective culture approach combined with culture-general approaches that address the larger issues of ethnocentrism, cultural self-awareness, and general adaptation strategies. (Benett, 2003: 245).

A preparação para a mediação intercultural do falante plurilingue requer, portanto, uma formação específica que embora seja multimodal obedecerá, como veremos ao longo deste estudo, a critérios específicos que se poderão reflectir no manual de LE a vários níveis.

Face à ênfase na abordagem accional defendida no QECR - que coloca o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem e que redefine o papel do ensinante a quem competirá facilitar o desenvolvimento de uma competência de comunicação e da competência intercultural que lhe deve estar associada -, um manual, na actualidade, deverá consentir a mediação, pluralizando as formas de aceder à língua e à cultura do Outro, ao mesmo tempo que promove a descentração e procura a empatia. Os autores de manuais de LE poder-se-ão, por isso, assumir como co-constructores de um novo paradigma, fazendo do manual a concretização do que fica por dizer entre o saber teórico e o fazer intercultural.

Reconhecendo, assim, a relevância do manual de LE quer na formação do aprendente, quer como reflexo das metodologias que datam uma determinada época, é nosso intuito proceder à análise de manuais de iniciação para diferentes línguas-alvo de modo a averiguar se, por um lado, os mesmos preparam o aprendente plurilingue para o seu papel de mediador intercultural e se, por outro lado, permitem ao ensinante reconhecer o discurso de continuidade proposto no QECR.

Face ao exposto, os objectivos do presente estudo consistem em dar resposta à seguinte questão: Permitirão os manuais de LE para os níveis A1 / A2 o desenvolvimento de uma competência comunicativa pluricultural e da consciência intercultural que lhe deve estar associada?

Para esse fim, pretendemos confrontar os objectivos dos manuais do *corpus* com as directrizes do QECR e testar um conjunto de hipóteses de investigação formuladas a partir da literatura consultada sobre a vertente intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE que releva da articulação entre conteúdos culturais e estratégias.

Quanto aos conteúdos, os manuais

- i) transmitem uma visão inclusiva da cultura-alvo, abrangendo tanto conteúdos socioculturais como culturais;
- ii) centram-se apenas nos saberes socioculturais em detrimento dos conhecimentos culturais;
- iii) veiculam uma visão englobante da cultura-alvo e estabelecem relações com outras culturas e mundividências.

No que concerne à abordagem da componente cultural, os manuais:

- i) privilegiam uma abordagem objectiva da cultura-alvo, centrando-se em conteúdos declarativos, mas têm em consideração o repertório linguístico-cultural do aprendente;
- ii) favorecem uma orientação contrastiva (C1/C2), permitindo que o aprendente gira o seu repertório cultural e reflecta sobre os conteúdos apresentados;
- iii) impõem informações, apresentando a C2 como um sistema fechado.

Como objecto de estudo seleccionámos um *corpus* constituído por treze manuais de LE, para os níveis A1 e A2, publicados entre 2000 e 2007, destinados a um público adulto, tendo como línguas-alvo: o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o alemão, o português e o neerlandês. Analisaremos dois manuais por língua, à excepção do neerlandês, por impossibilidade de acesso a um segundo exemplar. O número de manuais analisados perfaz um total de dezanove volumes uma vez que, em alguns casos, os autores optaram por dividir os níveis em dois volumes.

A selecção das línguas acima referida deveu-se ao facto de as cinco primeiras serem as línguas europeias oficiais mais ensinadas na União Europeia, às quais decidimos adicionar o português e o neerlandês cuja escolha se deveu ao facto de a primeira ter sido reconhecida pelo Parlamento Europeu como a terceira língua europeia de comunicação universal. Incluímos o neerlandês por considerarmos pertinente verificar como uma língua menos estudada participa no mesmo processo. Para a selecção destes manuais, tomámos, assim, como critérios:

- i) O público-alvo: adulto.
- ii) Os níveis: A1/A2.
- iii) Datas de publicação ou reedição: 2000 – 2007.
- iv) A referência pelos autores ao *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino Aprendizagem das Línguas*.
- v) A representatividade dos manuais a nível de uso em diversos estabelecimentos de ensino.
- vi) A língua-alvo: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, neerlandês e português.

Embora se assuma que nos níveis de iniciação é mais difícil desenvolver uma competência sociocultural face aos conhecimentos linguísticos limitados do aprendente, acreditamos que nestes

níveis não é só possível como desejável que haja espaço para um trabalho sobre as representações, desenvolvendo-se, desde logo, competências de mediação intercultural.

Avec des débutants, l'initiation à la découverte d'une culture étrangère peut se faire à partir de relevé de leurs représentations de l'apprentissage d'une langue, de leurs représentations de la culture étrangère. (Zarate, 1986 :135)

Com efeito, o aprendente já possui, à partida, um conhecimento do mundo em função do qual construiu o seu repertório de referências relativamente à cultura-alvo. Entre esses saberes previamente adquiridos encontrar-se-ão possivelmente imagens estereotipadas construídas a partir do filtro da cultura de origem ou das suas vivências de outras culturas.

4. Metodologia e instrumento de análise

Em termos metodológicos, o presente estudo pressuporá uma abordagem transdisciplinar que engloba, por um lado, a Didáctica das Línguas e das Culturas e, por outro, os princípios da Pedagogia Intercultural.

O *corpus* será analisado a partir de um dispositivo de análise por nós elaborado e que incidirá sobre a articulação de conteúdos, suportes e estratégias utilizados nos manuais com vista ao desenvolvimento do conhecimento da C2 e à criação no aprendente de uma consciência cultural crítica que lhe permita intervir como mediador intercultural.

Para a elaboração do dispositivo de análise contribuirão, a nível de objectivos e conteúdos socioculturais e culturais, as directrizes apresentadas no *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. No que respeita à definição dos critérios de análise da vertente intercultural nos manuais, baseámo-nos, entre outros, em Chris Puren et alii (1998) e Lourdes López (2004).

A análise efectuada será de tipo qualitativo, sendo constituída por três momentos distintos. No primeiro, de carácter descritivo, atentaremos na vertente intercultural nos manuais, tendo como referência os prefácios das obras, os índices, a tipologia e a distribuição dos conteúdos culturais.

Num segundo momento, centrar-nos-emos na observação dos conteúdos gerais relativos aos conhecimentos objectivos sobre a cultura-alvo e à mobilização de saberes e representações.

No terceiro momento, deter-nos-emos na análise da abordagem de três tópicos sugeridos no QECR no âmbito dos conteúdos socioculturais: relações interpessoais (família), condições de vida (casa e habitação) e a linguagem não verbal.

5. Organização do trabalho

No primeiro capítulo, faremos um ponto da situação no que concerne às orientações e às recomendações do Conselho da Europa e da Comissão Europeia relativamente à gestão da diversidade linguística e cultural e à meta para a qual convergem as políticas linguísticas actuais da União Europeia e que deve presidir à concepção de programas e manuais de LE: o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural e da consciência intercultural que lhe deve estar associada. Num segundo momento, deter-nos-emos nos conceitos de competência plurilingue, competência pluricultural e competência comunicativa intercultural.

No segundo capítulo, reflectiremos sobre a transversalidade do conceito de interculturalidade, elencando pontos que podem fazer perigar a disponibilidade afectiva e efectiva para o (re)conhecimento do Outro no âmbito específico da educação. Será nesse sentido que atentaremos, ainda que sumariamente, na polissemia de conceitos como identidade, cultura, representações e estereótipos, recuperando, para esse fim, leituras tributárias de várias disciplinas. Ainda nesta fase, exporemos os desafios que se impõem tanto ao ensinante como ao aprendente no paradigma actual nos seus papéis de co-construtores do conhecimento.

No terceiro capítulo, descreveremos o papel que o manual de LE pode assumir na actualidade enquanto veículo de mediação cultural. Procuraremos, ainda, fazer uma breve retrospectiva sobre o estatuto dos conteúdos culturais nos manuais de LE ao longo do século XX, traçando a trajectória que culminou na abordagem intercultural.

No quarto capítulo, exporemos os critérios nos quais nos apoiámos para a delimitação dos tópicos a analisar e para a elaboração do dispositivo de análise.

No quinto capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados. As citações dos manuais italianos, alemães e neerlandês serão acompanhadas por uma tradução livre, da nossa autoria.

Capítulo 1

Do falante plurilingue e intercultural

1. As políticas linguísticas da União Europeia: breve historial

Plurilingualism should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education.

Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, 2007: 18)

A União Europeia integra 27 Estados-membros, contando com cerca de 450 milhões de pessoas com repertórios linguísticos e culturais diversos. Não será assim surpreendente que um dos seus objectivos prioritários seja a educação para o plurilinguismo e a criação das condições necessárias à implementação de um ensino que possa dar resposta às exigências sociais, culturais, económicas e políticas do momento.

A atenção à educação data da década de 70, altura em que os Ministros de Educação dos nove países que então integravam a Comunidade Europeia decidiram criar uma base de dados que permitisse cruzar informações sobre os sistemas educativos dos Estados-membros. Seria nesse sentido que se viria a criar a *Eurodyce* em 1980, uma rede de informações que ainda hoje se mantém.

Em 1986, dá-se o primeiro passo no sentido de promover o intercâmbio entre estudantes no espaço europeu através do lançamento do programa *Erasmus* aos quais se seguiram outros como *Dimensão Europeia da Educação* em 1988, *Língua* em 1989, *Leonardo da Vinci* e *Sócrates* em 1996.

Em 1992, o Tratado de Maastricht sublinha a necessidade de se desenvolver uma dimensão europeia da educação através da contribuição de todos os Estados-membros. Ainda no mesmo ano, a publicação da “Charte européenne des langues régionales ou minoritaires” pelo Conselho da Europa vem sublinhar a importância da defesa das línguas minoritárias.

Em 1995, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação, *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* fixa o objectivo da aprendizagem de, pelo menos, três línguas comunitárias

(língua materna e duas línguas estrangeiras) na escolaridade obrigatória, justificando-o em termos económicos, financeiros, sociais e políticos.

Em 1997, a comunicação *Para uma Europa do Conhecimento* faz das políticas do conhecimento um dos quatro eixos das políticas da União, propondo orientações diversas no domínio da educação. A Resolução do Conselho de 16 de Dezembro visa promover o plurilinguismo europeu, mediante o ensino precoce de línguas europeias da UE.

No Conselho Europeu Extraordinário de Lisboa, reunido em 2001, a Comissão Europeia identifica oito competências-chave a desenvolver pelos sistemas educativos europeus por forma a que a Europa até 2010 se torne “a economia baseada no conhecimento, mais competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentado, mais equilibrado, e uma maior coesão social.” Entre essas competências-chave encontram-se competências linguísticas (comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras), cívicas, sociais e interculturais.

Em 2000, o Conselho da Europa lança o *Portefólio Europeu de Línguas* que é composto por um passaporte linguístico e um registo das competências linguísticas adquiridas pelo portador ao longo da vida tanto em contextos de ensino formal como não formal. Visto que as competências são categorizadas de acordo com os níveis de proficiência definidos a nível europeu, o portefólio facilita a mobilidade dos cidadãos e permite a uniformização das competências a nível europeu. Outra vantagem trazida por este portefólio é que faz uma articulação entre os vários saberes tidos como fundamentais para a Educação para o futuro já que permite ao portador reflectir sobre o seu percurso de aprendizagem e das experiências com ele relacionadas. O portefólio abre assim caminho para uma reflexão sobre o processo de aprendizagem.

O ano de 2001 viria a ser um marco histórico na jornada europeia da promoção do plurilinguismo por ter sido instituído como o *Ano Europeu das Línguas* numa iniciativa conjunta da Comissão Europeia e da União Europeia, tendo como objectivos a celebração da diversidade linguística e cultural da Europa e incentivar todos os cidadãos a aprenderem línguas estrangeiras. Segundo o relatório sobre os resultados das iniciativas levadas a cabo em vários países europeus, a iniciativa foi bem sucedida na medida em que conseguiu:

- Desenvolver uma abertura para a diversidade linguística e cultural;
- Incentivar os cidadãos europeus a aprenderem línguas, desenvolvendo competências linguísticas, nomeadamente em línguas menos estudadas a nível europeu como o dinamarquês, o grego, o italiano, o neerlandês, o português e o sueco.

No mesmo ano publica-se, como referimos anteriormente, o QECR através do qual se pretendeu fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais.” (QECR: 2001, 19).

Em Março de 2002, em Barcelona, o Conselho Europeu apelou a que fossem tomadas mais medidas para “melhorar o domínio das competências de base, nomeadamente através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce.”

Em Julho de 2003, na Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões foi proposto o plano de acção *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*, identificando-se como domínios prioritários:

- O incentivo e a melhoria das condições de aprendizagem de línguas ao longo da vida;
- A oferta de um melhor ensino de línguas;
- A criação de um ambiente favorável à aprendizagem de línguas.

Entre as várias acções propostas destacamos o ponto 2 da secção 1 em que se define o leque de competências a desenvolver no ensino secundário e na formação ao longo da vida no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras:

Os Estados-Membros reconhecem que os alunos devem dominar, pelo menos, duas línguas estrangeiras, privilegiando a capacidade de comunicação efectiva (...). Não se pretende alcançar a fluência do «falante nativo», mas exigem-se níveis adequados de competências de leitura, compreensão auditiva, expressão escrita e oral em duas línguas estrangeiras, a par de *competências interculturais* e da capacidade de aprender línguas, seja com um professor ou pelos seus próprios meios. (*Plano de Acção*, 2003: 8. Itálico nosso)

Realce-se, ainda, a recomendação no âmbito de uma postura integrada do ensino, mediante a criação de “ (...) ligações adequadas entre «língua materna», línguas «estrangeiras», língua oficial em que a instrução é ministrada e línguas das comunidades migrantes.” Ao incentivar os aprendentes a reflectirem tanto sobre a cultura-alvo como sobre a cultura de origem, acredita-se contribuir para “...o desenvolvimento de um multilinguismo receptivo.” (*Plano de Acção*, 2003: 10).

Em 2005, na comunicação “*Um novo quadro estratégico para o multilinguismo*”, a Comissão apresenta várias estratégias no sentido de desenvolver as competências linguísticas dos cidadãos europeus ao longo da vida, desde o ensino básico, partindo do seguinte pressuposto:

É a diversidade que faz da União Europeia aquilo que ela é: não um cadinho no qual as diferenças se esbatem, mas uma casa comum, na qual a diversidade é celebrada e onde as nossas muitas línguas maternas constituem uma fonte de riqueza e uma via aberta para uma maior solidariedade e compreensão mútua. (*Novo Quadro Estratégico*, 2005: 3)

Neste âmbito, estabelecem-se como objectivos:

- Incentivar a aprendizagem de línguas e promover a diversidade linguística na sociedade;
- Promover uma economia multilingue sólida;
- Facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia nas suas próprias línguas.

O plano de acção define como objectivos específicos:

- O desenvolvimento de estratégias nacionais no campo da aprendizagem das línguas;
- Uma melhor formação de professores;
- A aprendizagem precoce de línguas;
- A aprendizagem integrada de conteúdos através das Línguas Estrangeiras;
- A aprendizagem das línguas no ensino superior;
- O desenvolvimento da área académica do multilinguismo;
- A criação de um Indicador Europeu de Competências Linguísticas.

Deste documento convirá, ainda, reter a seguinte conclusão:

O multilinguismo é essencial para o bom funcionamento da União Europeia. Aumentar as competências linguísticas dos cidadãos será igualmente importante para a realização dos objectivos políticos europeus, em particular num contexto de uma concorrência global e crescente e perante o desafio de explorar melhor o potencial europeu de crescimento sustentável, com mais e melhores empregos. (*Novo Quadro Estratégico*, 17)

Toda esta reestruturação a nível educativo preconiza uma tentativa de afirmação de uma cidadania europeia, incentivando a criação de modelos de ensino que possam dar expressão à multidimensionalidade linguístico-cultural da União: “(...) L’Europe à bâtir doit impérativement trouver les moyens d’une éducation civique repensée en fonction de la nouvelle donnée géopolitique.” (Coste, 1997:136)

Não será certamente apenas em termos políticos e económicos que o impacto desta orientação para o plurilinguismo se fará sentir. Para o cidadão comum - para quem a aprendizagem de línguas estrangeiras no passado se resumira, no caso de Portugal, ao currículo do ensino secundário -, associar a aprendizagem das línguas à descoberta e à vivência das culturas mediante, por exemplo, programas comunitários potencia um leque de aprendizagens culturais experienciadas com e pelo Outro que nenhum conhecimento académico livresco pode substituir:

Parvenir à une compétence interculturelle effective ne peut pas se faire qu'à travers des apprentissages sur les terrains. D'où l'importance des rencontres, des échanges, des travaux partagés: avec leur défis, leurs chocs, leur incompréhensions, leur déceptions. (Demorgon, 2006 : 197)

Não foi, aliás, por acaso que 2008 foi declarado pela Comissão Europeia como o *Ano Europeu do Diálogo Intercultural* com o intuito de promover a cidadania europeia activa, aumentando o sentimento de identidade europeia e aproximando os diferentes países.

2. Das competências do falante plurilingue e intercultural

Se na actualidade o termo cultural, no domínio específico da DLE, é frequentemente articulado com os prefixos *socio*, *pluri* e *inter* para categorizar, descrever e avaliar saberes, competências, conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas, o facto é que, durante décadas, a componente cultural desempenhou um papel secundário quando comparada com a componente linguística. A perspectiva de que a língua é um veículo de expressão da cultura e de que, como tal, o ensino-aprendizagem de uma LE deverá ter, entre outros objectivos, o desenvolvimento de uma competência sociocultural que permita ao aprendente actuar eficazmente em função do contexto e dos interlocutores só começa a ganhar relevância na década de 70 do século XX graças ao contributo de Dell Hymes.

Para Hymes, o conceito de competência comunicativa incorpora tanto os conhecimentos linguísticos como a capacidade de os usar adequadamente em função dos contextos. Deste modo, Hymes articula os conceitos de *competence* e *performance*.

Nos anos 80, Canale e Swain (1980) propõem um modelo de competência comunicativa em que a par das competências gramatical (léxico, morfologia, fonologia e semântica), discursiva (compensatória) e estratégica (coerência e coesão) integram a competência sociolinguística, que caracterizam como o uso adequado da língua consoante os contextos em que se processam as interacções.

Para Sophie Moirand (1982: 20), a competência de comunicação é constituída por quatro componentes: linguística, discursiva, referencial e sociocultural, descrevendo esta última como “la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.”

O modelo posterior de Van Ek (1986) subdivide-se, por sua vez, em seis competências: linguística, sociolinguística, estratégica, discursiva, sociocultural e social. Neste modelo, a competência sociocultural pressupõe o reconhecimento de que cada interacção é determinada pelo

contexto e que o aprendente se deverá familiarizar com ele. Distingue-se, assim, da competência social que envolve tanto a disponibilidade como a capacidade de gerir as interações, mobilizando-se atitudes, a auto-confiança e a empatia.

Subdividido em três componentes: linguística, estratégica e mecanismos psicofisiológicos, o modelo de competência comunicativa proposto por Bachman (1990), perspectiva a componente sociocultural e o conhecimento do mundo como duas subcomponentes da competência estratégica.

Na mesma década, Michael Byram (1997) propõe um modelo de competência de comunicação composto por vários saberes: *saber*, *saber ser*, *saber aprender*, *saber fazer*, *saber compreender* e *saber envolver-se*. Saberes que deverão ser accionados durante o processo de ensino-aprendizagem e que o transcendem a partir do momento em que o aprendente, ao autonomizar-se, se converte num mediador.

Os saberes de carácter geral a que se refere Byram dizem respeito ao conhecimento que o falante tem tanto sobre a sua cultura de origem como das referências culturais dos interlocutores. O *saber ser* compreende as atitudes e integra a disponibilidade para conhecer o Outro, de se ser capaz de se relativizar quem se é e de se aceitar que existem outras normas e valores igualmente legítimos de estar, de percepcionar, de conceber e de estruturar o mundo. Esta capacidade pressupõe, portanto, a descentração e a adopção de uma atitude aberta, tolerante e solidária para com o Outro, resistindo a ideias estereotipadas, preconceitos e generalizações não documentadas baseados na origem.

O *saber compreender*, o *saber aprender* e *saber fazer* pressupõem, por um lado, a capacidade e a disponibilidade para ler os textos da cultura do Outro e de os relacionar com a cultura de origem e, por outro, a capacidade de adquirir conhecimentos e de os mobilizar em situações reais de comunicação.

A mobilização de todos estes saberes será acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência cultural crítica já que todo o processo de descoberta de si e do Outro não é isento de reflexão e da consciencialização dos lugares comuns e dos pontos diversos. Para tal, o sujeito tem de *saber envolver-se* de modo a que o espaço de interacção seja co-construído.

Tal processo não é pacífico nem é facilitado por processos de ensino-aprendizagem ancorados em concepções monolíticas de cultura e de identidade ou em estratégias e modelos de ensino cujo cerne seja apenas o desenvolvimento da competência linguística na sua vertente gramatical ou lexical, ignorando que qualquer acto de comunicação é uma partilha de experiências e de representações. Daí a importância de uma abordagem intercultural da língua e da cultura-alvo em que se potencie o desenvolvimento de atitudes como a disponibilidade para questionar práticas e valores culturais herdados; a vontade de se envolver com o Outro numa relação baseada na

igualdade; a curiosidade e o interesse pela descoberta da novidade nas práticas culturais tanto do seu próprio grupo como do do Outro e a abertura a convenções e a rituais que regulam a comunicação tanto a nível linguístico como paralinguístico. (Byram, 1997)

Outro modelo de comunicador intercultural é proposto por Jandt (1998) que o define como alguém que comunica eficazmente tendo em consideração o contexto em que deve interagir. Jandt propõe um modelo constituído por quatro competências gerais e oito aptidões. Nas competências do comunicador intercultural inclui uma personalidade forte (auto-consciência e à vontade nas interacções), capacidades comunicativas (domínio do verbal e não verbal), ajustamentos psicológicos (adaptação às situações) e consciência cultural (compreensão do modo de ser e de agir de pessoas com diferentes referenciais culturais). Quanto às aptidões, refere o auto-conhecimento, o auto-respeito, a interacção, a empatia, a adaptabilidade, a certeza, a iniciativa e a aceitação.

No que concerne à competência plurilingue e pluricultural, esta é definida por Daniel Coste (2001: 19) como:

(...) la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possède par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

Note-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim “de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.” (QECR, 231). Nesse sentido, este conceito afasta-se do binómio língua materna / língua estrangeira e amplia a ligação entre o desenvolvimento da proficiência linguística e as capacidades de relacionamento com outras culturas.

A competência plurilingue e pluricultural é evolutiva e desigual uma vez que tanto os graus de proficiência como as destrezas, os objectivos e as finalidades comunicativas do falante diferem tanto em função das línguas que fala como das vivências das culturas que lhes estão associadas. Esta competência desigual e compósita é, assim, determinada pelas vivências do sujeito que as gere e que se torna capaz de compreender a legitimidade de outras formas de ver, de estar e de dizer o mundo, enriquecendo-se com essa partilha e podendo agir como mediador. De facto, ao actuar em situações comunicativas e contextos diferenciados, o falante plurilingue poder-se-á tornar um mediador intercultural, capaz de negociar com os interlocutores as representações de ambos, tendo em conta as diferenças e as semelhanças em presença. Será nesta perspectiva que o falante desenvolverá o que Byram definira como competência comunicativa intercultural, ou seja, a

capacidade de interagir de modo eficaz com falantes de outras línguas, reconhecendo que cada cultura tem as suas especificidades, o que implicará descentração, relativização e uma negociação que deverá ser favorável a todos os interlocutores.

Neste contexto, o ideal de falante nativo em que se basearam os métodos de ensino de línguas ao longo do século XX,¹ deixa de ser a meta a atingir, dando lugar ao conceito de falante intercultural. Para esta mudança de paradigma contribuiu o entendimento de que ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, o falante já possui o seu próprio repertório de saberes culturais e pode já ter adquirido competências noutras línguas, deles se podendo servir como filtro para a interpretação de novas referências. Assim sendo, o aprendiz nunca se poderá comportar como um falante nativo uma vez que articula os novos saberes com outros que mobilizou ao longo da vida tanto em função da sua cultura de origem como de outras.

Para o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural no contexto de ensino formal da LE concorrerá uma abordagem accional, isto é, uma abordagem da língua orientada para a acção. O aprendiz é visto como um actor social e, como tal, terá de interagir:

(...) em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal activam estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QECR, 2001: 29).

3. Da competência comunicativa e da consciência intercultural no QECR

Entendendo por competências comunicativas “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (QECR, 2001:29), o QECR apresenta a competência comunicativa em língua como uma macrocompetência constituída pelas seguintes componentes:

- **Competência linguística** que engloba conhecimentos a nível da gramática, léxico, fonética e sintaxe;
- **Competência sociolinguística** que compreende os contextos de uso da língua, incorporando as circunstâncias socioculturais em que se processam as interacções;
- **Competência pragmática** que se refere à utilização funcional da língua.

¹ Abordaremos esta questão com mais detalhe na terceira parte deste estudo.

Embora não se faça uma referência explícita à competência comunicativa intercultural como tal – o saber sociocultural e a consciência intercultural não são integrados no modelo de competência comunicativa –, alude-se ao seguinte conjunto de saberes:

- **Saber** (conhecimento declarativo): engloba o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural (vida quotidiana, das relações interpessoais, dos valores, das crenças, das atitudes, da linguagem corporal, das convenções sociais e dos comportamentos rituais) e a consciência intercultural. O conhecimento do mundo e dos valores partilhados entre culturas são vistos como essenciais para a comunicação intercultural.
- **Saber fazer** (capacidade e competência de realização): capacidade do sujeito se relacionar com o Outro, assegurando a eficácia do acto comunicativo e comportando-se de acordo com as convenções da sociedade-alvo.
- **Saber ser e saber estar** (competência existencial): percepção que o sujeito tem não só da sua própria identidade como da do Outro. Neste contexto, o aprendente deve mostrar uma atitude de abertura e a disponibilidade de relativizar as suas referências culturais. Estes saberes estão em permanente construção.
- **Saber aprender** (competência de aprendizagem): pressupõe a disponibilidade de descobrir o Outro que se manifesta através de uma língua, de uma cultura ou de uma área do saber.

De acordo com o documento, à medida que o aprendente mobiliza saberes e reflecte sobre a sua cultura e a cultura-alvo desenvolverá um conjunto de capacidades interculturais que, ao serem articuladas com a competência de realização, poderão ser descritas como:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de malentendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (QECR, 2001: 151)

Quadro 1
Capacidades e competências apresentadas no QECR

Competências gerais			
Conhecimento declarativo do mundo	Capacidades e competência de realização	Competência existencial	Competência de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento do mundo ▪ Conhecimento sociocultural ▪ Consciência intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades práticas e competências de realização a) sociais b) da vida quotidiana c) técnicas e profissionais d) tempos livres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atitudes ▪ Motivações ▪ Valores ▪ Crenças ▪ Estilos cognitivos ▪ Traços de personalidade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência da língua e da comunicação ▪ Consciência e capacidades fonéticas ▪ Capacidades de estudo ▪ Capacidades heurísticas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidades interculturais e competência de realização 		

Adaptado do QECR (2001)

De particular relevância para o presente estudo serão as recomendações dadas a nível do conhecimento do mundo, dos conhecimentos socioculturais e o desenvolvimento da consciência intercultural.

No que concerne ao conhecimento do mundo, defende-se a importância “do conhecimento concreto do(s) país(es) no qual a língua é falada como por exemplo: os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.” A nível dos saberes socioculturais, e como veremos com mais detalhe posteriormente, pretende-se que o aprendente tenha acesso a tópicos diversos da cultura-alvo tais como aspectos da vida do dia-a-dia, relações interpessoais, valores, atitudes, convenções sociais, comportamentos rituais e linguagem não verbal.

No que toca à consciência intercultural, esta é apresentada como “(...) o conhecimento, a consciência e compreensão da relação (semelhanças e diferenças) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo” (QECR, 2001: 150).

Do quadro apresentado importa ainda ressaltar as capacidades heurísticas no domínio da competência de aprendizagem que incluem a capacidade de aceitar experiências novas e de as mobilizar. Um processo que implicará observar, interpretar, analisar, inferir e memorizar e que se relaciona com a competência existencial na medida em que as atitudes e a personalidade do aprendente podem afectar a sua forma de actuação e a sua capacidade de aprender.

Considerando ainda o desenvolvimento da personalidade intercultural como uma finalidade educativa, o QECR alerta para várias questões de ordem ética e pedagógica:

- em que medida o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito;
- como conciliar o relativismo cultural com a integridade moral e ética;
- que traços da personalidade: a) facilitam b) impedem a aprendizagem e a aquisição de uma língua estrangeira ou segunda;
- como ajudar os aprendentes a explorar os seus pontos fortes e a ultrapassar os pontos fracos;
- como conciliar a diversidade de personalidades com as limitações impostas pelos sistemas educativos. (QECR, 2001: 153)

São ainda apresentados alguns apontamentos a nível das capacidades de estudo, nomeadamente quando se faz referência à observação directa e à participação do aprendente nas interacções que concorrerão para o desenvolvimento de “capacidades perceptivas, analíticas e heurísticas”. (QECR, 155).

Realce-se que as capacidades de estudo não dizem apenas respeito ao trabalho individual, envolvendo a cooperação através do trabalho de pares e do trabalho de grupo no intuito de sensibilizar os aprendentes para a negociação, a mediação e a co-construção da alteridade.

Do exposto se conclui que a competência comunicativa intercultural compreende simultaneamente a proficiência linguística na língua-alvo, o conhecimento da cultura do Outro e a disponibilidade para aceitar as diferenças e reconhecer as semelhanças, a capacidade para evitar e resolver malentendidos culturais e saber actuar em diferentes contextos, tendo em conta os objectivos comunicativos e o estatuto dos interlocutores. Distingue-se, assim, da competência intercultural que, embora traduza tanto o conhecimento como a disponibilidade para conhecer o Outro e de o respeitar, não implica necessariamente conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, o indivíduo poderá conhecer as normas, as convenções e as práticas sociais do Outro, manifestar a disponibilidade para as aceitar e respeitar sem ter as ferramentas linguísticas que lhe permitam comunicar. Como tal, o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural não significa que o falante se possa assumir como um mediador intercultural.

Desenvolver uma competência de comunicação plurilingue e pluricultural com a consciência intercultural que lhe deve estar associada implica ainda reflectir sobre questões como:

Como poderá o ensino-aprendizagem de línguas estimular para a intercompreensão, para a equidade e para o reconhecimento de uma cidadania que cada vez mais se parece assumir como transfronteiriça e transcultural?

Como orientar os aprendentes de línguas para a descoberta das diferenças e das semelhanças a nível cultural de um modo produtivo, significativo e pedagogicamente envolvente sem cair nem no relativismo cultural nem em leituras estereotipadas e, em alguns casos, preconceituosas?

Em suma, garantirá a aprendizagem de línguas a emancipação dos aprendentes em termos de concepções etnocêntricas e monoculturais?

Como as biografias linguísticas de muitos europeus das mais várias idades o atestam, ser plurilingue e pluricultural não traz em si nada de novo.

Por muito que aumente a competência linguística dos europeus no sentido de conhecerem outras línguas continuará a ser verdade que cada língua é, em primeiro lugar, elemento da identidade de um grupo, não sendo suficiente o conhecimento da língua do outro para se assegurar a compreensão mútua. (...) para assegurar a diversidade linguística não basta advogar a necessidade de aprender línguas e facilitar a sua difusão, é necessário antes de mais ensinar a tolerância pela diversidade europeia. (Siguan, 1996: 258).

Por outras palavras, por muito que se persiga o plurilinguismo como ideal a atingir, o grande desafio será o de mobilizar saberes e desenvolver competências e de reconhecer que a Educação intercultural, como defende Robert Galisson (1997:147):

(...) est un utile complément à l'éducation tout court, dans la mesure où elle arrache le sujet à son absolu quotidien. La vision du monde et les règles morales de l'Autre initient au relatif, instillent la doute et jouent un rôle d'antidote à l'ethnocentrisme et au sentiment (primaire) de détenir la vérité.

Capítulo 2

Da pedagogia intercultural

1. Considerações prévias

Sans champ d'application ni public spécifique, la pédagogie interculturelle se définit donc comme un discours, un regard porté sur l'enseignement, les disciplines, l'éducation. Il n'y a pas de caractère interculturel inhérent à un objet, un phénomène des individus. Il n'y a rien d'interculturel que la façon de l'appréhender.

(M. Abdallah-Pretceille, 1986: 54)

Face aos desafios socioculturais e às metas propostas pela União Europeia aos Estados-membros, o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras encontra-se sob o escopo de um paradigma que impõe redimensionar práticas, saberes e competências por parte de todos os actores envolvidos no processo educativo.

New forms of citizenship have been invented (or reinvented), and in particular concepts of transnational citizenship have meant that this status and practise can not only be felt and lived at the national level. Active and successful citizens will need to be able to function in wider communities than the national and education for such a wider citizenship must be taken unto consideration by governments. (Moreira, 2006: 194).

Compreende-se que será através de aprendizagens significativas que se procurará valorizar o que cada indivíduo reúne em si próprio, ao mesmo tempo que lhe são fornecidos os instrumentos para aprender a viver com e a descobrir-se a si próprio e ao Outro. Para tal, será de grande importância estimular para a compreensão numa lógica de complementaridade:

Essere europeo, infatti, implica l' inserimento in una comunità politica che si allarga a diverse sfere, con la possibilità di sentirsi più volte cittadini, perché lo si è nella propria città, nella propria nazione e nell'intera Europa; è un processo che non rinnega le diverse identità ma le valorizza trovando una sintesi più elevata, in cui dovrebbe regnare la logica della *complementarietà* e non quella *sostituzione*. (Fanzone, 2007: 216).²

² Sermos europeus implica, de facto, inserirmo-nos numa comunidade política que se alarga a várias esferas, com a possibilidade de nos sentirmos *mais* cidadãos, porque o somos na nossa cidade, no nosso país e na Europa inteira; é um processo que não renega as diversas identidades, mas que as valoriza, encontrando uma síntese mais profunda, na qual deverá reinar a lógica da complementaridade e não a da substituição. [Tradução nossa].

Como a observação empírica, contudo, demonstra e os meios de comunicação documentam, a marginalização, o estereótipo, o preconceito e a indiferença para com o Outro continuam a marcar a sociedade e a criar hiatos, fissuras e mal-estar. Fora dos cadernos das boas práticas, as diferenças agudizam-se, os silêncios incomodam, a revolta sente-se nas esperas sem nome pela legalização, por uma nacionalidade adiada, pelas práticas e posturas etnocêntricas. Acontece na sociedade, volta a acontecer na Instituição Escolar, onde práticas pedagógicas e manuais escolares ainda codificam a noção do Outro como um Outro, sem com ele dialogarem.

A diferença e a gestão da diversidade continua a ser problemática. É-o na sociedade em geral, de que são testemunhos os mitos criados face à colonização pós-moderna do Outro africano, asiático ou europeu de leste. É-o no microcosmos escolar nacional quando se aborda a cultura do Outro como algo de exótico e de curioso. Onde se sacralizam semestral ou anualmente os particularismos das culturas de origem dos aprendentes em ritos musicais e gastronómicos, enquanto, durante o ano, as pertenças que (não se constituem apenas de ritos), são, por vezes, entrevistas como um “obstáculo” à assimilação da língua e da cultura do país de acolhimento.

Realce-se, ainda, que o bom funcionamento envolve tanto a sociedade maioritária como as comunidades minoritárias, sendo justamente aqui que se fundará o sentido das práticas interculturais, pela disponibilidade afectiva e efectiva de partilha para uma construção de novos trilhos identitários sem excluir ninguém.

Como se poderá caminhar para a Interculturalidade sem se cair no relativismo absoluto? A este propósito afirma Wiewiorka (2002: 31):

A partir do momento em que reconhecemos que as diferenças culturais operam *dentro* das nossas sociedades e não apenas *entre* as sociedades (...) não é sério defender nem um ponto de vista estritamente universalista, nem promover um ponto de vista relevando do puro relativismo.

A abordagem intercultural vai ainda mais longe ao colocar a tónica não entre as sociedades, mas entre os indivíduos, centrando-se tanto nas diferenças como nas semelhanças. Neste contexto, a mobilização de uma competência plurilingue e pluricultural permitirá redimensionar a heterogeneidade mediante um processo de descentração e abertura à alteridade:

Tout le individu a tendance à considérer que “sa” culture est “la” culture et se trouve enfermé à la fois dans l’ethnocentrisme, le sociocentrisme (les enseignants, par exemple, pensent spontanément que leur culture est nécessairement bonne pour les élèves) et l’égocentrisme. C’est ce triple cercle qu’il faut briser et, de ce point de vue, le plurilinguisme, toujours lié à un pluriculturalisme, fournit une condition favorable puisqu’il encourage une véritable décentration. (Porcher, 2003: 94)

2. Princípios e processos da pedagogia intercultural

No debate sobre modelos educativos proliferam os prefixos *multi*, *pluri* e *inter*, impondo-se por isso uma clarificação prévia dos conceitos, com a ressalva de que apenas apontaremos os aspectos que mais se relacionam com o âmbito deste estudo.

No contexto educativo, *multicultural* adjectiva tanto as características dos públicos-alvo como o conjunto de objectivos, procedimentos e práticas pedagógicas que é implantado na tentativa de estimular o reconhecimento da diversidade. Noutros contextos, o uso mais denotativo do termo multicultural é o que se assume como a descrição de uma determinada sociedade que se caracteriza pela coexistência de diferentes comunidades linguísticas e culturais sem, no entanto, remeter para a reflexão sobre a interacção entre as mesmas. Já no contexto político, refere-se a um conjunto de medidas adoptadas por um determinado país na gestão da diversidade cultural que o enforma. Neste quadro conceptual, o conceito de multicultural traduz o objectivo de corrigir de modo equilibrado e justo as desigualdades das comunidades minoritárias, preservando e dando visibilidade às culturas de origem.

Ao reconhecer a necessidade de respeitar os particularismos de origem, o modelo multicultural opõe-se aos modelos assimilacionista e integracionista (Peres: 1999; Pereira: 2004), que convirá, ainda que brevemente, caracterizar.

O modelo assimilacionista, nos anos 60, preconizou a diluição da diferença na sociedade maioritária e constituiu a primeira etapa da história do multiculturalismo (Pereira, 2004: 21). No contexto educativo, a leitura do Outro sob a óptica assimilacionista traduziu-se, contudo, em currículos centrados na cultura dominante, não abrindo espaço nem às representações nem às vivências das culturas minoritárias, impondo-lhes o abandono dos traços de origem a nível linguístico, cultural e social, acreditando-se que aí residia o seu passaporte para a integração. Pensava-se que, desse modo, seria possível diluir e anular as diferenças sociais, uniformizando a diversidade num todo homogéneo e coeso.

O carácter etnocêntrico deste modelo reflectiu-se nos currículos, nas práticas pedagógicas e na atitude generalizada dos agentes educativos. De facto, o sucesso escolar, profissional e o êxito de uma integração efectiva das culturas minoritárias na sociedade de acolhimento era posto em causa logo à partida, pois, como afirma Pereira (2004: 22):

Pressupunha-se (...) que as minorias e os grupos marginalizados não tinham os conhecimentos nem as competências necessárias para a sua inserção satisfatória na sociedade em geral e, em particular, no sistema económico, estando, consequentemente, impossibilitados de melhorar as suas condições de vida.

O modelo integracionista da década de 70 diferencia-se do anterior na medida em que apela para o respeito, tolerância e conhecimento da diferença e concede-lhe o direito de se expressar. Não obstante os princípios políticos e educativos, as recomendações respeitantes às práticas pedagógicas e às mudanças curriculares, na prática, o etnocentrismo viria a revelar-se sempre que a diversidade colidia com as normas e os valores da cultura maioritária.

Na década de 80, o pluralismo multicultural funda-se numa política de reconhecimento, legitimando a identidade cultural e procurando promover a igualdade entre as culturas. No entanto, e como afirma Peres (1999: 23), embora rejeite o etnocentrismo e apele para o pluralismo relativista, o pluralismo “corre o risco de “guetização” e da ausência da cultura em acção.” Consentaneamente, as práticas educativas “cultivam a ilusão de trato igualitário, fomentando um *curriculum* aditivo.”

Da implantação de uma educação compensatória (através da qual se procurava amenizar o choque cultural entre as minorias e os autóctones e levar as primeiras a uma integração na sociedade de acolhimento) ancorada na ideia de discriminação positiva passou-se a um novo paradigma: a abordagem intercultural.

Embora o adjetivo multicultural seja, por vezes, utilizado como sinónimo de intercultural para qualificar práticas e princípios pedagógicos que se orientam para a igualdade e para o reconhecimento da diferença, a pedagogia intercultural demarca-se tanto nos princípios como nas práticas por um motivo fundamental: centra-se nos indivíduos independentemente dos seus trilhos identitários e procura integrar tanto as diferenças como as semelhanças:

L’interculturel repose sur un principe forte et simple (...) l’Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S’il manque l’un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l’exclusion ou de relégation. (Abdallah-Pretceille e Porcher, 2001: 8).

Nesta óptica, nem é pelo diferente nem pelo semelhante que o conhecimento do Outro enriquece, mas pelo conhecimento de que cada ser humano vale pelas suas especificidades. Opõe-se, assim, à centragem na diferença, como defende o modelo multicultural, que tanto podia conduzir à relativização cultural e à abertura à universalidade do ser humano como podia levar à rejeição do Outro.

Tendo vindo a adquirir uma crescente visibilidade desde a década de 70, a abordagem intercultural inova sobretudo pela forma como se apropria da temática da diferença no sentido em que a sociedade deixa de ser concebida como um mosaico de culturas para passar a ser um painel de pontes entre e para múltiplas percepções do real. Neste sentido, a pedagogia intercultural “não se limita às escolas em que se encontram filhos de emigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a

todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista.” (Neto, 2007: 6).

A pedagogia intercultural constitui um princípio educativo transversal a todas as práticas e áreas do saber, desempenhando um papel fundamental na valorização do ser humano. Educar pela e para a interculturalidade não se reduz nem a campos específicos nem a públicos determinados. A pedagogia intercultural é inclusiva, multidimensional, universalista e dialógica.

Reconheçamos, com Martine Abdallah-Pretceille, algumas das especificidades da pedagogia intercultural para, em seguida, enumerarmos os caminhos que a viabilizam e as interrogações que a poderão afrontar:

- A interculturalidade implica a passagem do conhecimento das culturas ao (re)conhecimento da alteridade;
- A interculturalidade é uma pragmática e uma hermenêutica;
- A interculturalidade tem como referência uma antropologia da relação e da comunicação, que se substitui a uma antropologia da cultura.

A óptica intercultural desloca o foco multiculturalista que incidia (e incide) no conhecimento da(s) cultura(s) para o conhecimento e reconhecimento do(s) indivíduo(s), da constelação das suas pertenças identitárias e dos mecanismos através dos quais as redefine e as (re)constrói. Para Pretceille (2006 : 79), “La question de la altérité se pose moins à partir d’une connaissance par marquage, catégorisation et description que par une compréhension intersubjective. O conhecimento do Outro far-se-á, assim, a partir de uma compreensão intersubjectiva que pressupõe um envolvimento dos interlocutores e não a partir de um entendimento do Outro ancorado na descrição e na categorização. Além disso, e como Pretceille também sublinha, visto que as culturas não são estáticas, mas dinâmicas, encerrando em si múltiplos discursos, o conhecimento do total pode obliterar a necessidade do conhecimento do sujeito que não só a herdou, mas que também a constrói. É, por isso, essencial:

Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l’ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoient à la reconnaissance et à l’expérience de l’altérité, expérience qui s’acquiert et se travaille. (Pretceille, 2006: 80)

Pelo facto se centrar no sujeito, na experiência factual e não numa categorização abstracta do que se depreende de um indivíduo a partir do seu bilhete de identidade, a abordagem intercultural adquire uma dimensão pragmática que se caracteriza pela observação e análise das

dinâmicas através das quais a cultura e o indivíduo se constroem. Assim, o olhar é orientado não pela noção de que a cultura determina o comportamento do indivíduo, mas pelo modo como cada um “(...) utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s’exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement.” (Pretceille, 2006: 83).

A pedagogia intercultural obvia, deste modo, pelo menos a nível conceptual, algumas das ambiguidades inerentes ao discurso multiculturalista no que concerne aos efeitos decorrentes da focalização educativa na diferença. Primeiro, porque tal pode conduzir à fragmentação, à estigmatização e à segregação da parte da sociedade dominante para com as minorias e no seio destas (Wiewiorka, 2002). Segundo, porque pode ocultar relações de domínio e de poder entre a sociedade dominante e as minorias (Gallissot, 2000), que são dissimuladas pelo discurso hegemónico da sociedade de acolhimento. Terceiro, a centragem no Outro por ser diferente pode albergar leituras redutoras da identidade do sujeito, enclausurando-o numa rede de significados, ignorando que um indivíduo é constituído por múltiplas pertenças (Perotti, 1997).

Este último ponto reflecte-se, de resto, em orientações curriculares e práticas pedagógicas que tentam, ainda hoje, sublinhar o que é diferente, buscando os traços distintivos de cada cultura em presença na sala de aula, acabando, inúmeras vezes, por reforçar preconceitos e estereótipos. Sobre a centragem no diferente como visão redutora do Outro assinala Ruiz *et alii* (2006:19):

Sustantivar la diferencia o atribuirle un valor absoluto es convertir a los educandos, dentro y fuera de la escuela, en títeres culturales, supuestos representantes de una cultura con la que necesariamente se deben identificar; con ella se acaba prescribiendo determinados códigos de conducta acordes con las normas de cada cultura, anulando en los individuos la condición de agentes y creadores de su propia identidad cultural (...).

As problemáticas despoletadas pela questão do respeito pela diversidade são ainda visíveis no grau de relativização étnica com que devem ser geridos valores e normas culturais. Como respeitar o isolamento de algumas comunidades que se auto-marginalizam, renunciando à integração em nome dos seus próprios valores culturais? Quem tem a autoridade para o autorizar ou proibir? A abordagem intercultural contorna a questão ao colocar a competência interpretativa nas mãos dos actores sociais, a quem cabe elaborar significados numa dinâmica constante de (re)criação de auto e de hetero-imagens.

Para Clanet (1990), o interculturalismo deriva de um conjunto de processos que dimanam da interacção e do intercâmbio entre culturas, ao qual subjaz a relativização da identidade cultural dos interlocutores. Para isso, é necessário haver reconhecimento, intercâmbio, partilha, construção e negociação. Reconhecimento da diversidade cultural e do direito à diferença. Intercâmbio entre

indivíduos, grupos e instituições de diferentes culturas. Partilha e construção de normas e linguagens. Negociação das semelhanças e diferenças.

Embora a articulação teórica do prefixo *inter* tenha como cerne esse ideal de reciprocidade enriquecedora, a sua exequibilidade exige redimensionar uma série de parâmetros. Como a observação empírica o demonstra, o contacto com o Outro tanto na instituição escolar como fora dela é muitas vezes construído com base na ideia da justaposição de culturas fechadas, o que se, por um lado, fomenta a ilusão de homogeneização e de auto-suficiência, por outro, permite a continuidade de um discurso separatista que, em muitos casos, degenera em demarcação excludente do Outro. Impõe-se, por isso, averiguar mais de perto os princípios que norteiam a pedagogia intercultural e as exigências impostas por uma deslocação do plural para o singular.

2.1. Alfabetização cultural

O título com que iniciamos esta secção inspira-se numa das leituras feitas por Gimeno Sacristán da sociedade actual e do papel que a educação deve assumir face aos desafios trazidos pela globalização:

A educação pode ser um instrumento para tomar consciência desta realidade e colaborar para a desentranhar. Este seria um novo horizonte para o moderno princípio de “educar para a vida” que nos exige agora uma *alfabetização cultural* mais exigente e de vistas mais largas. (Gimeno, 2008: 25)

De acordo com Gimeno, embora as culturas sempre tenham estado em contacto e os fenómenos migratórios não constituírem um dado novo, a globalização e a sociedade de informação vieram redimensionar conceitos e redireccionar olhares, exigindo uma releitura do modo como esses contactos podem agir sobre o indivíduo. Num contexto profundamente marcado pelo pluralismo cultural, Gimeno defende que “(...) é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação, à luz de novas condições, na sociedade que nos toca viver.” (Gimeno, 2008: 38).

Esta alfabetização cultural deverá passar pela revisão do que se entende por cultura, identidade e identidade cultural. De facto, e embora as vivências e as teorias apontem para a necessidade e a inevitabilidade de uma reaprendizagem do que se toma pela cultura do Outro e por aquilo que o Outro é, assiste-se, por vezes, a resistências a essa evidência que se traduzem essencialmente nos seguintes pontos:

- Concebe-se a cultura de um povo como homogênea, monolítica, auto-suficiente, estática e encerrada sobre si própria;
- Reduz-se o Outro aos traços que se tomam como característicos de uma determinada cultura;
- Possui-se uma visão determinista das influências da cultura sobre o indivíduo que a adquire por herança (socialização primária), pelas vivências num determinado meio (socialização secundária) e pelas suas produções.

Sem termos a presunção, nem ser esse o objectivo deste estudo, de esgotar a plurissignificância do conceito cultura, adoptamos a proposta de Anne Rivera quanto aos traços mais reiterados na sua definição: “a) la culture est un ensemble complexe et *organisé* de *croyances* et *pratiques*; 2) l’ homme l’ *accquiert* par des voies sociales; 3) elle est *transmise* d’une génération à l’autre; 4) elle a une *forme* plus ou moins reconnaissable”.

Rivera refere ainda a noção de que existem elementos universais partilhados por todas as culturas, como as instituições ou a religião, acabando por definir cultura como:

(...) la configuration dynamique et changeante adoptée par toute société humaine ou par l’une de ses composantes (et l’on parlera de sous-culture), résultant de l’ensemble des rapports entre les faits technico-économiques, l’organisation sociale et les idéologies, ainsi que des modes de transmission des connaissances de génération en génération. (Rivera, 1999: 69-70)

Da perspectiva das ciências humanas, a cultura de um determinado grupo manifesta-se através de produtos como a arte, a literatura e as instituições. Os produtos datam a cultura, situam-na no tempo e no espaço, dando a ilusão de perenidade. As grandes obras, os cânones e as figuras narrativizam a História, enformam-na através de memórias colectivas e estruturam-na em áreas do saber. A sua existência mapeia as referências de uma comunidade, fecundando e legitimando a herança.

A lente das ciências sociais centra-se, por sua vez, nos processos: atitudes, formas de actuação, imaginários, olhares e afectos. Processos que se consubstanciam em tradições, vivências, crenças, símbolos, saberes, fazeres e memórias cultivados pelos membros de uma determinada comunidade e que têm um efeito simultaneamente centrífugo e centrípeto. Por um lado, a partilha das práticas une aqueles que as vivem. Por outro lado, levam o Outro a contemplá-las de fora, por não as ter como suas, por não ter participado na sua construção e sobretudo por lhe dar a possibilidade de nomear e criar outros processos que reconhece e rotula como seus.

No contexto actual, os saberes e as competências beneficiam da mobilidade, numa dinâmica que deslocaliza as especificidades sem as anular, mas enriquecendo-as. Como defende Gimeno

(2008: 34): “Cada cultura local, no sentido antropológico, contamina-se com outras, até ao ponto de não o poder evitar, a não ser que se proíba ver, ouvir e saber acerca dos outros.”

A infinitude de teias relacionais que se constroem muitas vezes no anonimato contribui para que o indivíduo e o grupo se questionem quanto a valores, símbolos e práticas que antes tomavam como únicos, embora nunca o tivessem sido:

Une même collectivité d’individus, pourvu qu’elle soit objectivement donnée dans le temps e dans l’espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local et familial, professionnel, confessionnel, politique. (Lévi-Strauss, 1958: 325).

Se antes a cultura se assumia como uma construção individual e colectiva de um grupo para o qual contribuía tanto a experiência como a memória desse mesmo grupo, na actualidade, a presença constante do Outro leva a que as representações que um indivíduo transmite de si e do seu grupo sejam confrontadas com o facto de que cada cultura é apenas uma forma consensual de estruturar a realidade, um acordo mediante o qual se dá sentido ao mundo exterior através de subsistemas de ordem simbólica, representacional e experiencial. Como tal, o indivíduo começa a reconhecer que existem outras leituras igualmente legítimas de conceptualizar o que o rodeia, o que o leva a relativizar o que aceitara como universalmente válido.

No domínio educativo, para que a aprendizagem seja, de facto, uma preparação para a cidadania e se estimule a coesão social, o exercício democrático e cívico do ser diferente, é ainda fundamental que se reconheça que cada cultura se faz de múltiplas pertenças, devendo-se, por isso, ter sempre em consideração os repertórios linguísticos, comunicativos e afectivos dos aprendentes. O educador deve, como alerta Antonio Perotti (1997), tomar consciência desses trilhos, tendo em conta:

- A interacção entre as diferentes comunidades pelo que as une e pelo que as opõe;
- A dialéctica relacional tanto entre as populações autóctones e as minorias como as relações entre as próprias minorias;
- A distinção entre o colectivo e o individual dentro de uma mesma comunidade (autóctone ou não);
- O individualismo de cada actor social a nível das suas pertenças identitárias, reconhecendo a sua mutabilidade tanto para com a sociedade de origem como para com a de acolhimento, não o discriminando negativamente em função da etnia, da cultura, da classe social, da idade, da geração ou do sexo.

2.2. Das pertenças

A identidade é uma actividade através da qual o sujeito “absorve” a diversidade para fabricar o seu eu, por um lado como unidade, que se constitui em dialéctica, por outro lado, como tendo aos seus olhos algum valor. As palavras são de Camilleri (1999: 197), que recorda ainda uma evidência fundamental: a construção do *eu* pela alteridade não tem em si nada de novo. A sua centralidade no debate intercultural deve-se apenas à necessidade de analisar as tensões e os conflitos gerados nesse espaço em que duas identidades se tocam num determinado momento dos seus percursos.

Geralmente, quando se equacionam as consequências dos fluxos migratórios para os países de acolhimento ou o número de alunos que frequenta o ensino num determinado país, agrupam-se nacionalidades, questionam-se políticas e a globalização. Favorece-se a concepção do Outro como uma abstracção, exterior a um eu/ nós territorializado, esquecendo-se que sob as estatísticas se encontram histórias enformadas não só pela cultura de origem como pelos contactos e pelos trilhos que um mesmo indivíduo construiu ao longo da vida.

Na óptica intercultural, antes de se cristalizar o Outro em função das pertenças adivinhadas, importa descobrir as suas especificidades. É, por isso, imperativo passar da noção de identidade raiz para identidade processo, como afirma Ruiz (2006: 20):

La identidad cultural no está echa de una sola pieza; está compuesta por diversas pertenencias que excluyen la sacralización o naturalización de una de ellas. Y que podamos hablar de una identidad no quiere decir que necesariamente sea la misma siempre y para toda la vida.

Acresque que a própria relação que o indivíduo mantém com a pluralidade de pertenças que o constituem é multidimensional: “Telle ou telle identification culturelle n’épuise pas toutes les possibilités d’identification dont dispose l’individu ou le groupe.” (Rivera, 2000: 75). Imaginemos um europeu que se desloca à Ásia. É provável que num contexto como o Japão, reveja a sua condição de ocidental, o que provavelmente não aconteceria no Continente europeu, onde talvez recorresse ao seu repertório de referentes. Suponhamos que o mesmo indivíduo, sendo ateu, viveria num contexto europeu extremamente católico. Neste caso, seria em termos religiosos que tenderia a desenvolver estratégias de negociação com o Outro.

A noção de identidade fixa não é, portanto, compatível nem com os fluxos migratórios nem com as novas dimensões dos contactos com o Outro. A tendência de as sociedades se tornarem cada vez mais multiculturais e plurilingues veio confrontar os indivíduos com um leque de modos outros

de perceber, compreender, rotular o real e comunicarem entre si. Como propõe Daniel Coste (1997: 140):

L'identité est à repenser en fonction d'une diversité culturelle et d'une altérité non plus posées comme toujours à distance mais vécues, sinon toujours reconnues, comme proches et appropriées à l'intérieur même de frontières (...).

Se antes era sobretudo o viajante ou o sujeito em processo migratório que se viam em situações de aprendizagem, também agora aqueles que por opção ou por necessidade nunca passaram pela experiência da desterritorialização, devem aprender a dialogar com o Outro.

Em suma, não existe uma, mas múltiplas pertenças que perdem ou ganham força consoante a personalidade de cada um, a sua disponibilidade e capacidade para gerir os desafios que lhes são impostos pelos contextos em que se encontra. Numa perspectiva intercultural, é nesses discursos que os indivíduos constroem no seu encontro com o Outro que se perfazem todas as potencialidades de viver com o Outro. Um encontro que valida a afirmação de que a identidade cultural é construída pela interacção.

Les relations qui se nouent dans l'échange modifient le rapport à l'autre et participent de la construction d'une sociabilité brève ou durable. Elles modifient les attitudes et nous mettent en situation, les uns et les autres, de moindre étrangeté. Dans le jeu de l'échange, de biens matériels ou immatériels, l'affirmation des identités devient moins rigide et rend possible une nouvelle vision du monde. (Villanova, 2001: 4)

Sob o efeito do deslocamento territorial, acontece, ainda, criarem-se afectos para com determinados símbolos e rituais da cultura de origem. Muitos indivíduos em processo migratório desenvolvem uma certa nostalgia por determinados lugares como se estes, de repente, ganhassem uma relevância que só a privação do contacto pode justificar. Outros, porém, apreendem e integram os valores da sociedade de acolhimento, o que os leva a libertarem-se de pertenças anteriores.

Também para Wiewiorka (2002: 173), a identidade apresenta-se cada vez mais como uma escolha:

Nasce-se, sem dúvida, num grupo, numa comunidade, numa religião; tem-se uma origem nacional ou étnica, mas esta é cada vez mais escolhida: decide-se mantê-la ou não, ficar nela ou não ficar, regressar, em certos casos, após uma ou várias gerações.

A interculturalidade no contexto europeu obriga ainda a pensar a questão da alteridade numa outra perspectiva que é a de ampliar os denominadores comuns e de fortalecer o sentimento de

pertença a uma comunidade transfronteiriça sem excluir os que não se identificam com a nossa cultura e sem nos alienarmos das nossas próprias referências.

2.3. Das representações

Os mitos, os símbolos, as representações - definidas por Jodelet (1989) como modos socialmente construídos e partilhados de perceber uma realidade comum a um conjunto social, garantindo o viver em sociedade - e as práticas identificam, até certa medida, o indivíduo como um elemento de um determinado grupo, sendo, por sua vez, utilizados pelos grupos para se posicionarem em relação a outros grupos. A este propósito, propõe Rivera (2000: 74):

(...) les cultures sont en premier lieu des objets intellectuels, les produits d'une *invention* e d'une *représentation*, celles du groupe qui parle de lui-même, celles de l'anthropologue qui parle d'un certain groupe ou bien celles du sens commun qui parle de *nous* et des *autres*.

O encontro entre indivíduos com diferentes repertórios culturais poder-se-á traduzir, por isso, como um encontro entre conjuntos complexos e elaborados de representações:

- Representações que o próprio indivíduo formou da sua cultura de origem;
- Representações que criou do Outro;
- Representações que pensa que o Outro tem de si;
- Representações que o Outro na realidade formou de si;
- Representações que o antropólogo ou o etnólogo formam do seu encontro com o Outro.

As representações possuem uma dupla face. Por um lado, contribuem para garantir a coesão de um grupo em termos sociais e reforçar a ideia individual de pertença. Por outro lado, são um recurso utilizado para a categorização do Outro pelo que tem de semelhante e pelo que tem de diferente.

Entre os vários tipos de representações que podem fazer perigar uma educação para a equidade encontram-se os estereótipos e os preconceitos. O estereótipo facilita a construção de si por oposição ao Outro, ganhando força pela repetição em que é pensado, encenado e confirmado pelos pares e pelo grupo. Para Mondher Kilani (2000: 249), “Le stéréotype est un schéma abstrait donné d'avance par le milieu social et culturel et qui produit dans le discours des images et des figures qui se caractérisent par la répétitivité.”

Analisando os fenómenos relacionais que suscitam os contactos entre grupos “culturalmente diferentes”, Marc Lipiansky (2001: 60-61) apresenta três efeitos dos mecanismos de categorização:

Un effet de contraste qui tend à accentuer les différences entre des sujets dès lors qu'ils appartiennent à des groupes différents (...) *Un effet de stéréotypie* qui conduit à percevoir l'étranger à travers des images toutes faites transmises par la culture et à penser que tous les ressortissants d'une même nationalité sont porteurs des traits prototypiques qui lui sont associés. (...) *Un effet d'assimilation* qui conduit à accentuer les ressemblances entre individus de la même nationalité (...).

Ainda segundo o autor, as imagens veiculadas pelo estereótipo são indispensáveis à vida na sociedade, assegurando a coesão do grupo e das instituições sociais, tendo a finalidade de as produzir, reproduzir e assegurar a sua estabilidade e a sua difusão. Formam-se, assim, mosaicos de ideias preconcebidas, estereótipos que, ao contribuírem para a coesão de um sentimento de pertença a um imaginário colectivo (sociedade maioritária), agudizam o fosso entre esse “nós” imaginado e os outros: o estrangeiro, o emigrante e o imigrante.

Ao pronunciar-se sobre o Outro, o observador tem tendência a vê-lo como um “eles” que se distingue de um “nós” com o qual se identifica. Daí decorre todo um processo de simplificação verbalizado por: “Os Portugueses são...”; “Nós, portugueses...”; “O Holandês é...”. A generalização possibilita ver o Outro como um todo coeso, homogéneo que se opõe a um “nós”, concebido nos mesmos termos.

A interpretação do Outro obedece, em muitas situações, a critérios como a religião, a nacionalidade, a etnia e a raça. Tratam-se de representações sociais através das quais se inventariam semelhanças e diferenças, definindo comportamentos e atitudes através de ideias com raízes culturais, históricas, políticas e sociais. Sobre a categorização em função da etnia afirma Kilani (2000: 15):

(...) suppose qu'elle serait essentiellement construite pour l'appartenance à un groupe ethnique alors qu'elle est plurielle et se construit à travers des attachements multiples à des identités collectives. Telles que la classe sociale, le sexe, la confession religieuse, la culture (...).

Segundo Kilani, o estereótipo favorece a criação e a preservação de binómios que acabam por estruturar a dinâmica das interações e que descreve nos seguintes termos: proximidade / distância; simetria / assimetria; convergência / divergência. Tais oposições podem levar ao enclausuramento das culturas e à redução da identidade de um indivíduo aos particularismos de uma religião, de uma etnia ou de uma nacionalidade. Também neste contexto, Byram (2001: 65) defende

que “One major source of stereotyping arises because it is widely assumed that nation and ethnicity are one and the same thing.”

O que releva de muitas leituras etnocêntricas e de concepções educativas monolíticas e monoculturais é o facto de que o Eu se esquece de que também é um Outro para o Outro. Acresce que o próprio indivíduo é um Outro para os membros da sua comunidade, bastar-lhe-á reflectir nas diferenças existentes a nível de classe, género, estatuto socioprofissional político e cultural.

Dado que o indivíduo se concebe como fazendo parte de um todo regido por padrões e conjuntos normativos que estruturam a sociedade de origem, tenderá a categorizar a cultura-alvo em função de uma grelha similar. Neste sentido, a cultura poderá ser perspectivada como “ (...) une grille d’interprétation du monde, et donc un code qui nous permet d’évoluer dans notre société avec plus facilité et d’efficacité.” (Todorov, 1995:13)

É compreensível que a “grelha”, para retomar a metáfora de Todorov, seja determinante, se pensarmos que o diferente em si próprio não tem nada de diferente, sendo-o mais para uns do que para outros, tudo dependendo da proximidade entre as culturas e das experiências interculturais que o indivíduo foi registando ao longo da vida. Como testemunham muitos relatos que dão conta das vivências do viajante, o redactor recorre a um conjunto de tópicos para organizar a sua experiência da alteridade, nomeadamente rituais, valores, crenças e instituições. Fá-lo sobretudo pela comparação com os seus referenciais socioculturais, ignorando frequentemente as semelhanças e evidenciando as diferenças.

Os tempos, no entanto, mudaram e o indivíduo torna-se agente da sua cultura que se realiza através da comunicação. Os percursos de vida e os repertórios linguístico-culturais dos aprendentes divergem, devendo-se atentar no caleidoscópio de representações presentes numa sala de aula.

Despite the entrenched belief in the one language = one culture equation, individuals assume several collective identities that are likely not only to change overtime in dialogue with others, but are liable to be in conflict to one another. (Kramsch, 1998: 67).

Veicular e construir *saberes* mediante uma língua não materna ou estrangeira não constitui uma ameaça à língua/cultura de origem, uma vez que esta é constantemente accionada pela consciencialização das diferenças, das semelhanças e das revelações. Por outro lado, a língua nunca poderá ser uma imposição na medida em que é um veículo para a mediação desde que sejam tomados em conta os princípios que norteiam uma educação para a interculturalidade: a abertura à diversidade cultural e linguística; a igualdade de oportunidades e a equidade; a coesão social e a deliberação democrática. (Ouellet, 1991). A língua só poderá constituir um factor de exclusão, de

impotência, de clivagem e de marginalização, se houver resistência face à diversidade dos repertórios dos públicos.

A instituição escolar, na sua gestão da diversidade linguística e cultural, deverá, por isso, assumir, como sublinha Tzetvan Todorov (1995:13), uma dupla função, que à primeira vista pode parecer uma antinomia: “celle de l’identité et du changement, celle aussi du particulier et de l’universel.”

O entendimento da diversidade linguístico-cultural como uma mais-valia não se pode, contudo, limitar à aceitação e ao respeito pela pluralidade de culturas ou à criação de relações equilibradas entre as mesmas seja no microcosmos escolar ou na estrutura societal. Caminhar para a construção da Outridade transcende a tolerância passiva, o reconhecimento ou a coexistência pacífica de culturas. Presume, antes, a disponibilidade de integrar, em negociação, o que se desconhece, fazendo desse diálogo um caminho para a criação de algo novo, seja pela aceitação ou pela rejeição.

Os membros de uma comunidade linguística têm uma relação de interdependência e vêem-se como herdeiros de um património cultural comum. A língua assegura, ainda, a ideia de identidade colectiva, garantindo a coesão nacional de uma determinada comunidade.

Il est clair que la langue est nécessaire à la constitution d’une identité collective, qu’elle garantit la cohésion sociale d’une communauté, qu’elle constitue d’autant plus le ciment qu’elle s’affiche. Elle est le lieu par excellence de l’intégration sociale, de l’acculturation linguistique, où se forge la symbolique identitaire. Il est également clair que la langue nous rend compte du passé, crée une solidarité avec celui-ci, fait que notre identité est pétrie d’histoire et que, de ce fait, nous avons toujours quelque chose à voir avec notre propre filiation, aussi lointaine être-elle. (Charaudeau, 2001: 345)

A língua é lugar de integração social, de aculturação linguística, aí se forjando uma identidade simbólica. A língua dá a conhecer o passado, a compreender o presente e a projectar o futuro através de símbolos e mitos partilhados. Por outro lado, a língua é simultaneamente produto, parte integrante e condição da cultura. É produto, na medida em que está em permanente evolução, reflectindo as transformações resultantes do contacto com outras línguas e culturas. É parte integrante como também o são, até certa medida, as instituições, os costumes, os símbolos e as crenças. É condição para a cultura, pois é através de actos de linguagem que se verbalizam normas, convenções, comportamentos, emoções, afectos e conhecimentos relativamente a todas as áreas do saber (Lévi-Strauss, 1958). A linguagem é, no fundo, como propõe Luísa Leal Faria (2001: 80), “a expressão dialógica da identidade.”

A fórmula francesa oitocentista “uma língua, um povo, uma nação” - que contribuiu para uma concepção homogeneizadora da língua, ligando-a a um território e à criação de uma consciência nacional e a uma identidade colectiva reafirmada pelas práticas sociais quotidianas mediadas pela língua -, deverá ser reinterpretada, abrindo caminho à integração de outras línguas e culturas. Caso contrário, e como afirma Siguan (1996: 258):

Enquanto a língua for vista como uma componente essencial da nacionalidade, e a nacionalidade como a referência política e cultural última, o europeu que fala outra língua será sempre um estrangeiro.

2.4. Da descentração

A degeneração das representações do Outro em estereótipos e preconceitos deriva, por vezes, da incapacidade de descentração do indivíduo e ou do grupo. Uma incapacidade resultante da influência de vários factores, sendo um deles o determinismo do discurso da cultura hegemónica e da mitificação de um sentimento de pertença a um ideário coeso e colectivo que se define em oposição ao que o Outro não é.

Contribuem para esta representação colectiva de identidade um conjunto de elementos assim nomeados por Stuart Hall: a narrativa da nação, a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, a noção de tradição inventada, o mito fundacional e a ideia de um povo original. É assim que uma cultura nacional actua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação. Todos estes elementos contribuem para estruturar uma narrativa identitária nacional através da qual se explicam e se compreendem tanto o ser como o agir de um povo. Os vínculos herdados e criados definem, até certo ponto, a identidade cultural de um indivíduo que está, em grande medida, associada ao conceito de identidade nacional que é, por seu turno, uma forma específica de identidade colectiva. (Hall, 2001: 52-55)

A identidade nacional pode, assim, ser compreendida como a crença numa origem, numa história e numa cultura comuns que, ganhando expressão na língua, nas práticas, nos costumes e nas tradições, se associa a um determinado território. Daí muitos mapearem uma cultura em função dos limites territoriais de uma nação, como se nesse mesmo território não existissem múltiplas subculturas locais, urbanas, regionais, profissionais, académicas e outras.

Como defende René Gallissot (2004: 205), a nacionalidade é “(...) ce caractère psychique distinctif d’un peuple et l’on dit tout aussi bien race, qui se retrouve, sauf bâtardise ou perversion, chez chacun de ses membres.” É exactamente esse carácter psíquico, essa “conception morale de l’identité collective” que a distingue do conceito de nacionalidade como noção jurídica.

Da totalidade desses núcleos aglutinadores não tem a maioria dos indivíduos uma prova efectiva, sendo nesse sentido que se utiliza a expressão “imagined communities”, como o faz Benedict Anderson. Definindo nação como uma comunidade política imaginada, Anderson justifica-o pelo facto de os indivíduos nunca conhecerem todos os outros membros com os quais pensam partilhar um conjunto de pertenças (Anderson, 2003). Também neste contexto, afirma Kramsch (1998: 73):

The modern nation is imagined as limited by finite, if elastic boundaries (...). This prototype of modern nation as a cultural entity is, of course, a utopia. It has been mirrored by a similar view of language as shared patrimony, a self-contained, autonomous, and homogeneous linguistic system based on a homogeneous social world – in other words, a linguistic utopia. Such imaginings are tenacious and contribute to what we call an individual’s national identity.

Com o aprofundamento dos contactos à escala mundial, o espaço geográfico local, regional ou nacional deixa de ser a garantia visível de homogeneização e de coesão de uma determinada sociedade. Neste contexto, a multiculturalidade e o plurilinguismo contribuem para abalar as certezas pelo modo como a diversidade é vivida. Não obstante este intercâmbio global e local de representações, valores e símbolos, a nação no sentido de elemento estruturador de uma cultura no espaço, continua a ser uma forma preeminente de identificação. Foi e é esse o território em que se construíram as ficções da História do povo que o habita, é esse o território que se definiu em termos de símbolos.

Esta estruturação de si em termos territoriais começa logo na infância aquando da socialização primária já que a escola detém um papel crucial no relacionamento do presente com o passado, reproduzindo os símbolos da cultura dominante e construindo afectos e representações. Para a preservação desta matriz contribui, ainda, a ausência de contacto factual com o Outro, a inexperiência da deslocalização ou, se quisermos, a vivência real da transterritorialização. Com efeito, se o sujeito em processo migratório se consciencializa da fragilidade espaço-temporal das suas pertenças, o autóctone tende a cristalizá-las sob a forma de representações que (idealmente) o unem ao todo e o opõem ao Outro. Formam-se, assim, estereótipos (auto e hetero) e preconceitos que, não sendo desmontados pela experiência ou pela aprendizagem académica, se fossilizam.

Para negociar é também preciso aceitar direito à diferença, o que na perspectiva multicultural se traduzira por uma política de reconhecimento, expressão introduzida no debate multicultural por Charles Taylor (1994: 40): “La reconnaissance n’ est pas simplement une politesse que l’ on fait aux gens: c’ est un besoin humain vital.”

Sendo a identidade construída dialogicamente, tanto o não reconhecimento dos particularismos de origem como as leituras estereotipadas dos mesmos reduzem e limitam o ser humano. Sem a experiência da partilha, o sujeito não poderá constituir a sua individualidade, uma vez que esta se estrutura a partir das interações com o Outro.

Para reconhecer é, contudo, necessário identificar, o que se torna uma tarefa complexa em sociedades multiculturais. Como defende Andrea Semprini (2000: 87) :

La définition des entités – groupes, mouvements, individus – qui habitent l’espace socioculturel devient mouvante et difficilement objectivable. Dans le modèle politique traditionnel, la définition de chaque groupe, de ses intérêts et de sa trajectoire étaient relativement prévisibles.

As interpretações subjectivas constroem-se não só com base no saber comum partilhado com a sociedade de origem, mas acontecem e sucedem-se nas interações com o Outro. Neste sentido, a abordagem intercultural rejeita uma concepção behaviorista de cultura e integra uma vertente funcional: a cultura é mais do que memória e herança. É também criação e construção.

Hoje a União Europeia está alicerçada em novos valores. Com a abertura de fronteiras e a promoção da mobilidade, os cidadãos europeus têm múltiplas possibilidades de conhecer novas culturas. O (re)conhecimento a que apelava o discurso multicultural ganha ainda em significado se for pensado no quadro das metas para a Educação do século XXI e, mais particularmente, no domínio do ensino-aprendizagem de LE já que, como afirmam Pretceille e Porcher (2001: 105):

Seules les langues, dites justement étrangers, contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l’étrangeté de l’étranger qui constitue l’un des aspects de l’interculturel.

3. Ensinantes e aprendentes como mediadores interculturais

Os desafios trazidos pela educação para o plurilinguismo e para a mediação intercultural levaram a uma mudança de paradigma no que concerne às práticas pedagógicas que se centravam unicamente na transmissão de conhecimentos sobre a língua e a cultura-alvo.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas deve viabilizar uma leitura consciente do Outro, antecipando o encontro com a alteridade fora da sala de aula, amenizando o choque de representações e mediatizando a encenação de estratégias identitárias, que serão redimensionadas sempre que o aprendente assumir o seu papel de mediador fora dela. Neste sentido, a aprendizagem de línguas torna-se um espaço privilegiado para a formação para a cidadania.

(...) l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. (Zarate, 1993: 11)

Por muito que os manuais de LE constituam um guião para inúmeros ensinantes, não será, contudo, apenas a partir do discurso pedagógico aí veiculado que se construirá a mediação intercultural na sala de aula, cabendo também ao ensinante agir sobre os conteúdos e adaptá-los ao perfil do público-alvo. Para isso, torna-se imprescindível que atente tanto nas mensagens explícitas como implícitas dos manuais de forma a desconstruir estereótipos, potenciar a descentração e orientar para a descoberta de valores, atitudes e mundividências.

Foreign language teachers have a key role in introducing learners to the notion of pluriculturalism which is characterised by a respect for linguistic and cultural difference. They also help learners see different languages and cultures as advantages, not barriers to communication and cooperation. (Kelly *et alii*, 2004: 84)

No contexto actual, o ensinante deve redefinir o seu papel, deixando de ser um demiurgo da comunicação e um transmissor, fonte única do conhecimento para passar a ser um facilitador e um mediador, como afirma Kramsch (1995: 67):

(...) l'enseignant de langue cesse d'être seulement l'imprésario d'une certaine performance linguistique, il devient le catalyseur d'une compétence critique et culturelle toujours en expansion. Si la capacité de comprendre les autres cultures est médiatisée par la langue, il n'est pas impossible que les enseignants et les apprenants souhaitent mener une réflexion sur le processus social de leur propre énonciation pédagogique.

A actuação do ensinante é determinante na dinamização dos princípios metodológicos que presidem à concepção dos manuais. Urge, por isso, que este seja capaz de ser simultaneamente ensinante e aprendente tanto da sua própria língua e cultura como daquelas que sejam objecto da sua prática docente. Deverá, por isso, compreender que a consciencialização linguística se intercrusa com a consciencialização cultural e especificar lugares de intercompreensão nos materiais de que dispõe e, sobretudo, no manual. Se não se operar uma transformação significativa na acção sistémica dos ensinantes em prol de uma pedagogia do intercultural, mesmo que um manual seja concebido nesse sentido as finalidades e objectivos dificilmente se cumprirão.

Também no QECR se acentua o carácter multidimensional que caracteriza a actuação dos ensinantes já que "(...) têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades na sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em

função das reacções dos alunos / estudantes”. Nesse sentido, “ (...) espera-se que encontrem meios para *reconhecer, analisar e ultrapassar* os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo que *desenvolvem as suas capacidades de aprendizagem*.” (QECR, 2001: 198. Itálico nosso).

O encontro com a cultura-alvo exige descentração num processo que envolve equacionar semelhanças e diferenças, compreendendo-se que tanto a cultura-alvo como a cultura de origem são objecto de transformações e de metamorfoses contínuas mediatizadas pela própria língua. É assim fundamental que se dê aos aprendentes a possibilidade de dinamizarem os seus conhecimentos, de mobilizarem os seus saberes e de encenarem possíveis contextos de actuação.

Neste âmbito, a aprendizagem de línguas deverá consentir a construção de experiências, a reaprendizagem de conceitos, a (re) leitura de representações, valorizando-se as semelhanças quando estas unem e relativizando-se as diferenças quando estas estigmatizam.

Les enseignants de langue et culture doivent faire preuve de leur lucidité et apprendre à objectiver ces pratiques. Ils batiront ainsi leur compétence culturelle grâce à cette décentration qui est un objectif fondamental de tout processus éducatif. (Pugibet, 2001: 363).

Pressupõe, acima de tudo, experienciar e viver as diferenças e relativizar tudo o que seja sintomático de posturas etnocêntricas, a saber: “the nation, the national language, a homogenous ethnic group, with its long historical additions and shared practises (...)” (Byram *et alii*, 2001: 86).

Entender o ensino de línguas como simbiose da língua e da cultura, abrindo espaço para a criação de uma aprendizagem reflexiva de carácter intercultural exigirá que o ensinante se demita de concepções monolíngues e monoculturais. Tal demissão comportará um trabalho sobre sistemas de representação no que diz respeito a modelos de ensino-aprendizagem, uma reflexão sobre as línguas e as relações entre as línguas e os seus usos, as transformações decorrentes do contacto entre as línguas, uma compreensão da multidimensionalidade do acto comunicativo e uma revisão das representações que o próprio ensinante tem da sua língua e cultura e da relação estabelecida entre esta e outras que conheça:

Muitas vezes encarado como a chave da mudança educativa, espera-se que o professor de línguas demonstre nas suas práticas uma atitude de maior abertura e se defina como educador linguístico, capaz de trabalhar várias línguas, promovendo um efectivo ensino centrado nos alunos, nos seus conhecimentos e aprendizagens (...). (Pinho e Andrade, 2002: 160).

Resume-se, em suma, a ver o plurilinguismo e a interculturalidade não só como um objectivo a atingir, mas como um princípio inerente ao processo de ensino-aprendizagem das línguas. Tal actuação pedagógica implicará, portanto, como as autoras também sublinham, que o professor reflita sobre o processo de ensino-aprendizagem “num processo de consciencialização

das suas competências, capacidades e conhecimentos e também da (re)construção do modelo que tem para as suas práticas e, conseqüentemente, da sua prática profissional.” (2002: 160) Ensinantes que se vêem apenas como transmissores terão dificuldades em dinamizar conteúdos que preconizam uma aprendizagem construtivista e humanista.

Si on vise, en effet, à faire construire par les apprenants une compétence plurilingue et pluriculturelle dès le début de l'apprentissage, il importe au premier chef d'inscrire la pluralité au cœur même de la formation des enseignants de langue-culture, si l'on ne veut pas qu'ils conservent des représentations contraires à ce projet et susceptibles de l'entraver. (Castellotti, 2001: 367)

Em situações de ensino formal, tal poderá ser possibilitado quer pela gestão adequada dos dispositivos pedagógicos existentes, aqui se incluindo o manual de LE, quer pelas estratégias desenvolvidas pelo próprio ensinante a partir de uma avaliação consciente e reflectida do público-alvo, das suas necessidades, dos seus objectivos e sobretudo dos seus repertórios linguísticos e culturais, por muito que a exploração dos suportes textuais e icónicos dos manuais seja sujeita aos circunstancialismos impostos pelo factor tempo:

(...) quando os conteúdos têm de ser leccionados num espartilhamento temporal considerável, o professor vê-se, muitas vezes, obrigado a reduzir a informação ao essencial, abreviando em vez de permitir que os assuntos sejam trabalhados, em extensão, na sala de aula. (Calado, 1994: 11)

Apresentamos, de seguida, alguns dos aspectos que, de acordo com a óptica intercultural, deverão nortear a actuação do ensinante de LE.

Entre outros aspectos, o ensinante de línguas deve:

- ter a noção de que, em muitos casos, é o único mediador crítico entre a cultura-alvo e os saberes e as competências dos aprendentes;
- tentar descobrir as suas representações tanto dos referentes culturais dos alunos como da sua própria cultura (descentração);
- procurar conhecer as biografias linguísticas do público-alvo;
- reconhecer cada aprendente pelas suas especificidades, não o categorizando em função da origem;
- ter uma atitude de curiosidade, respeito e empatia para com a diversidade;
- facilitar, dinamizar e instigar ao conhecimento através da mediação;

- recorrer a práticas diversas para estimular a interacção e a reflexão sobre as culturas em presença;
- detectar ou procurar detectar os estereótipos implícitos e explícitos tanto nos manuais como nos documentos autênticos;
- compreender que a aprendizagem da língua e da cultura se faz a partir da interrogação, análise, exploração, da negociação e criação;
- encarar a diversidade linguística como uma panóplia de possibilidades em vez de a sentir como um obstáculo;
- disponibilizar-se a intercâmbios;
- mobilizar saberes e preparar os aprendentes para a autonomia.³

A nível das práticas tal implicará:

- reconhecer a multidimensionalidade do acto de comunicação e entender que a competência comunicativa intercultural se desenvolve a partir do conhecimento, do intercâmbio e da mediação;
- orientar o aprendente para a reflexão sobre o papel e o estatuto dos interlocutores, dos seus objectivos e intenções, inferindo, antecipando e encenando possibilidades de interacção;
- motivar para a interacção e a criatividade mediante estratégias como simulações e dramatizações;
- perspectivar as simulações como uma forma de articular elementos linguísticos e paralinguísticos, em que o gesto é apenas um deles.

Visto que a cultura nacional ou patrimonial é uma forma de categorização entre outras, identificar um aprendente apenas em função da sua nacionalidade, classe social ou ocupação profissional é uma prática redutora. Acresce que enquanto para alguns a aprendizagem de uma língua estrangeira se destina a ampliar o seu repertório linguístico, para outros poderá ser uma porta aberta para a possibilidade do exercício da cidadania no país de acolhimento.

É, por isso, imperativo que no processo de ensino-aprendizagem de LE e no manual haja lugar para questões como:

³ Vide, entre outros, Filipa Miranda (2001, *Educação Multicultural e Formação de Professores*, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.

- Que relação têm os aprendentes com a sua cultura de origem?
- Que relação existe entre a sua língua materna e a sua cultura de origem?
- Que ideia(s) têm da língua-alvo?
- Por que motivo estuda a língua-alvo? Por necessidade de integração? Por prazer? Por motivos profissionais?
- Que expectativas ou representações têm da cultura-alvo?
- Qual é a relação da cultura-alvo com a cultura de origem? É uma relação de proximidade? Caso não o seja, que representações culturais estão em jogo?
- Que percursos de vida construiu o aprendente em termos de experiências linguísticas e culturais?
- Qual é a sua disponibilidade afectiva para integrar ou negociar sentidos na cultura-alvo?
- Já foi alvo de experiências negativas? Vítima de estereótipos, de leituras estigmatizantes por parte do Outro?
- Vive no país onde nasceu?
- Vive ou viveu em países monolíngues ou plurilíngues?
- Já teve alguma experiência migratória?

A topicalização das representações que o aprendente foi construindo quer da língua, quer da cultura-alvo poderá beneficiar ou limitar a experiência do contacto no decurso da mobilização de saberes. Trata-se, assim, de uma importante leitura dos saberes veiculados pela vivência da alteridade que chegam com o aprendente.

O diagnóstico dos saberes embora não seja tão imediato como o diagnóstico das expectativas, das necessidades e das proficiências linguísticas é, por isso, fulcral e deve orientar o processo educativo.

Ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno tem já representações da cultura (...) que são geralmente arquétipos criados nos meios de informação social, pela política de difusão linguística do país estrangeiro e por todas as formas de contacto intercultural. (Andrade e Sá, 1992: 53)

Será em função desses referentes que o aprendente fará uma leitura dos conteúdos da cultura-alvo: “Les modalités d’acquisition de la compétence culturelle en langue maternelle ont pour base le principe de connivence (...) La perception d’un système culturel autre se construit à travers la perspective déformante de la compétence culturelle d’origine. (Silva, 1993: 179).

Também para Zarate (1986: 24), no processo de aculturação participam os saberes que o aprendente adquiriu e mobilizou acerca da língua e cultura-alvo: “un individu n’aborde pas l’apprentissage d’une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel.”

Relembre-se que os contextos de ensino formal desempenham um papel fulcral na gestação de representações, na desconstrução de estereótipos e na preparação do aprendente de línguas para a cidadania, para a aceitação do Outro e para uma revisão de si próprio. Neste sentido, e ao colocar-se a tónica na descoberta e no conhecimento tanto de si como do Outro, abrir-se-á caminho para a intercompreensão, para um compromisso quer com as semelhanças, quer com as diferenças. Neste contexto, a educação intercultural potenciará o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural numa dinâmica em que a descentração, a relativização e a legitimação são pilares para a construção de uma cidadania plena e consciente de estar, aprender e viver consigo e com o Outro.

L’interculturel ne consiste pas à devenir l’autre, ni, après un premier apprentissage, à mimer l’autre, mais à devenir plus soi-même à force d’avoir compris l’autre et sa propre recherche d’identité. (Evans, 1995: 79).

Capítulo 3

Das dinâmicas interculturais nos manuais de LE

1. O manual de LE como veículo de mediação cultural

To understand how a textbook is an instrument or a tool, we can compare it to a musical instrument, a piano, for example. The piano provides you with the means of producing music, but cannot produce music on its own. The music is produced only when you play it. Playing well requires practice and familiarity with the piece. The more skilled you are, the more beautiful the music. Just as a piano does not play music, a textbook does not teach language. Perhaps as teachers we are called on to be not only musicians, but also piano tuners, composers and conductors.

(Kathleen Graves, 2000: 175)

O manual⁴ de LE constitui o dispositivo pedagógico que, graças à sua enorme difusão, mais relevância poderá ter no desenvolvimento da autonomia do falante plurilingue como mediador intercultural.

A nível sociocultural, e se bem que nem sempre corresponda aos programas e currículos que datam uma época, pois resulta de “uma interpretação que ultrapassa as intenções expressas por aqueles” (Ribeiro, 1991: 279), o manual emerge como um catalisador de vivências, de interpretações de valores, de representações histórica e geograficamente determinadas.

O manual de LE constitui um veículo de socialização e de aculturação do público-alvo (Choppin, 1992) e consubstancia leituras e interpretações da cultura-alvo (Zabala, 1990). Por outro lado, contudo, o facto de ser o resultado de uma fruição pessoal poderá contribuir para a transmissão de visões deformadas do Outro (Choppin, 1992) através de, por exemplo, documentos autênticos tendenciosos.

Independentemente dos princípios metodológicos que os orientam, verifica-se que inúmeros manuais na actualidade denotam a preocupação de abordar língua e cultura como partes complementares e integrantes da comunicação interpessoal, logo, como elementos fundamentais da

⁴ O conceito de manual é aqui entendido no sentido dado por Ribeiro: “...manuais didácticos ou textos concebidos com a finalidade de apresentar os princípios e conteúdos fundamentais de uma qualquer matéria a ensinar e que se utilizam como suporte do processo de ensino e como veículo de aprendizagem quer em situações de ensino presencial quer à distância.” (Ribeiro, 1991: 273) Para outras definições de manual veja-se Choppin, 1992; Richaudeau 1986.

identidade. Nesse sentido, o manual não só acompanha (ou visa acompanhar) a evolução da DLE e reflecte as metodologias vigentes numa dada época (Gimeno, 1995) como também “(...) participate in the general cultural transmission within the educational system and in the rest of the society.” (Risager, 1991: 181).

O manual facilita, por um lado, o trabalho docente, abrangendo, como propõe Tormenta (1996: 194), “(...) a planificação, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação.” Por outro lado, o manual pode ter um efeito aditivo se as práticas pedagógicas se limitarem a reproduzir na íntegra a sequencialização de temas, conteúdos, textos e actividades que, regra geral, não podem ter em conta todas as especificidades do público concreto a que se destinam. Como tal, aqueles que o entendem como um produto acabado, estático, normativo e fechado em si próprio ver-se-ão confinados à rotinização das práticas pedagógicas, mas os que o virem apenas como um guião, poderão potenciá-lo, adequando os conteúdos às necessidades, aos objectivos e aos interesses do público-alvo:

No course book will be totally suited to a particular teaching situation. The teacher will have to find his own way of using it and adapting it if necessary. So we should not be looking for the perfect course book which meets all our requirements, but rather for the best possible fit between what the course book offers and what we as teachers and students needs.” (Cunningsworth, 1984: 6).

Como também defende Dunnet (1986: 155):

“(...) it is up to the instructor to alter materials to express a two-dimensional or multi-dimensional outlook (...) an intercultural ethos can be brought into any classroom when teachers stop to consider their students’ values and attitudes towards topics under discussion.”

Um manual que tenha como objectivo o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural deverá disponibilizar os meios e as estratégias necessários e terá de contar com o desempenho adequado do ensinante. Acresce que, além dos conteúdos explícitos a nível sociocultural, qualquer manual poderá codificar mensagens ocultas nas instruções, nos diálogos e textos fabricados, nos documentos autênticos e semi-autênticos seleccionados. Competirá, portanto, ao ensinante avaliar o manual e modelá-lo em função do público-alvo com o qual trabalha. Nesse sentido, e como propõe Penny Ur (1997: 187), “we should be aware of its good and bad points in order to make the most of the first and compensate for or neutralize the second.”

Uma das desvantagens apontadas por alguns autores é o facto de o manual limitar a criatividade do aprendente (Torres, 1998). Outros, porém, reconhecem-no como uma fonte de inspiração para o

ensinante, um guião para o aprendiz e uma fonte de orientação determinante do ensino (Ribeiro: 1991, 281). Neste âmbito, se o ensinante tiver as qualificações necessárias para seleccionar aquilo que realmente interessa em função do perfil do público-alvo, o risco de mediatizar conteúdos desadequados diminuirá.

Manuais que se centrem mais nos processos do que nos produtos, reconhecendo os benefícios de uma aprendizagem construtivista auxiliarão o ensinante a orientar o aprendiz para a autonomia, pois estão mais próximos dos aprendizes e dos ensinantes e mais directamente articulados com a experiência na sala de aula vista como lugar primeiro de interacção. Manuais que, pelo contrário, se centrem no produto, e recorram apenas a estratégias como a memorização e a automatização, menosprezando o trabalho em cooperação seja de pares ou em grupo mais dificilmente o farão.

2. Da componente cultural nos manuais de LE: breve retrospectiva

A relevância e a visibilidade da componente cultural nos manuais de LE sempre esteve em estreita dependência das orientações teóricas que, de acordo com a evolução na DLE, definiam e determinavam os objectivos curriculares, os papéis desempenhados quer pelo ensinante, quer pelo aprendiz na mobilização de saberes e no desenvolvimento de competências e, ainda, da própria concepção que os autores tinham (e têm) de cultura e dos princípios metodológicos adoptados.

Recuando ao método tradicional (gramática e tradução) verifica-se que a componente cultural se resumia aos conteúdos veiculados nos textos literários de autores canónicos que o aprendiz devia traduzir para a sua língua materna:

La culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture. La langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue orale. L’initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction des textes littéraires. (Germain, 1993: 103).

A cultura e a língua são apresentadas como dois sistemas paralelos, em que a segunda é usada para nomear a primeira. Neste paradigma, língua e cultura “n’est pas abordée comme un ensemble d’éléments interdépendants mais comme un ensemble d’éléments juxtaposées. (Silva, 1993: 175)

Tanto o ensinante como o aprendiz são prisioneiros do texto escrito no sentido em que este constitui o cerne do processo de ensino-aprendizagem.

The language teacher is presumed to be a cultured person and the learner is presumed to enhance his own culture as he learns a second language. The

culture of the foreign country, whose language is being studied, as reflected in its literature, art architecture, music, dance, and the like, is the subject of much consideration. (Brooks, 1964: 83-84)

O método directo, baseado numa aprendizagem natural da língua, contrapor-se-ia ao método tradicional, na medida em que exclui a língua materna do processo de ensino-aprendizagem, colocando a tónica na oralidade a nível da compreensão e da produção. Neste paradigma, o manual tem um papel secundário relativamente ao ensinante que se assume como o transmissor da informação e controlador da produção dos aprendentes, sem poder recorrer à tradução ou explicitar regras gramaticais. Quanto à componente cultural, esta deixa de ser sinónima de literatura, passando a incluir o estudo de valores culturais, da vida quotidiana, da geografia e da história. (Germain, 128). A cultura-alvo surge através de imagens que retratam os contextos dos enunciados que representam situações do dia-a-dia. Sobre a dissociação entre língua e cultura na época, defende Stern (1983: 247):

Language learning in the classroom continued to be conceived as training rather than real communication or as *an introduction to foreign society*. This emphasis on learning language forms, developing mental associations, and acquiring speech habits in the abstract (...) independent of communication in society, prevailed until the most recent times and in many ways is still dominant today. (Itálico nosso)

Na década de 50, surge nos EUA o método áudio-oral que tem como objectivo desenvolver a oralidade. Baseia-se na linguística e no behaviorismo e tem como cerne a repetição e a memorização como estratégias basilares para a automatização de estruturas. Tanto o ensinante como o aprendente tinham pouco espaço para a criação já que ao primeiro competia dar apenas as informações estritamente necessárias sobre as estruturas introduzidas após estas terem sido repetidas pelos aprendentes. Destes, por sua vez, esperava-se que atingissem a proficiência de um falante nativo mediante um ensino em que se privilegiava a oralidade.

A cultura é associada à língua e os elementos culturais são explicitamente representados nos manuais, implicando, por vezes, uma comparação entre a cultura de origem e a cultura-alvo.

Language is the most typical, the most representative, and the most central element in any culture. Language and culture are inseparable; it is better to see the special characteristics of a language as cultural entities and to recognize that language enters into the learning and the use of nearly all cultural elements. The detailed facts of culture cannot properly be evaluated in isolation but must be seen as integrated parts of the total way of life in which they appear. (Brooks, 1964: 85).

No entanto, o que ressalta das análises de manuais das décadas de 50, 60 e 70, que também incluem o método audiovisual (SGAV) de origem francesa, é que a componente cultural se reduzia geralmente a leituras estereotipadas da cultura-alvo evocadas através de ilustrações e de imagens que se assemelhavam mais a uma informação turística, logo desajustada, das vivências do quotidiano: “As imagens que acompanham os diálogos no livro ou em filme fixo pretendem representar de forma unívoca e codificada as formas linguísticas ouvidas.” (Frias, 1992: 25). Para Bérard (1991: 14), a visão da cultura no método audiovisual “est réducteur et reflète peu la diversité des groupes sociaux.”

Referindo-se aos manuais de espanhol e de francês como Língua Estrangeira da mesma época, Lourdes López (2004: 512), destaca os seguintes pontos:

- visión estereotipada de cultura, entendida como datos invertrebados que los estudiantes deberán simplemente copiar;
- total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;
- absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales.

López recorda as imagens tópicas e lineares da Espanha do Pós-Guerra, com cântaros e mulheres de luto, com a paelha e a sangria como únicos elementos da gastronomia espanhola e as referências literárias gratuitas e descontextualizadas a Lorca e a Cervantes. Em suma, trata-se de um conjunto de conteúdos que segundo a autora reflectiam “un imaginario cultural, definido a priori como obrigado para acceder a la cultura, sin considerar su conexión con el perfil de los estudiantes, con sus necesidades, con sus intereses, no, por descontado, con los objetivos de lengua.”

Na época do áudio-oral, as imagens de muitos manuais franceses representavam a Torre Eiffel, a catedral de Notre Dame e remetiam para textos de escritores consagrados como Balzac sem que os mesmos tivessem qualquer relação com os conteúdos linguísticos.

Nos manuais ingleses nas décadas de 60, 70 e 80 tanto as referências à vida em sociedade como às personagens dela representativas são estereotipadas, transmitindo-se uma visão idílica e redutora da cultura-alvo. Como sugere Risager (1991), o tema da família, por exemplo, resumia-se, em muitos casos, à imagem de uma família nuclear com dois filhos que residia confortavelmente numa casa com jardim em Londres. Sobre o ensino da cultura nessas décadas afirma Kramsch:

Traditional thought in foreign language education has limited the teaching of culture to the transmission of information about the people of the target country, and about their general attitudes and world views. (Kramsch, 1993: 205)

Uma apreciação também partilhada por Morgan relativamente aos contextos francês e alemão: “In Germany and France, a proportion of the Modern Foreign language Curriculum is

devoted to an understanding of the history and institutions of the target country (“Landeskunde” and “Civilisation”) but in general this deals with information on external cultural realities and does little to help students to understand the inner codes and values that inform these realities.” (Morgan, 1996: 225).

Partindo de uma análise de Langlois, Frias (1992: 41) corrobora esta ideia relativamente aos manuais franceses da época do áudio-visual:

Esta abordagem é veiculada quase sempre como um conjunto de conhecimentos de ordem informativa, justaposição de estereótipos relativos a tópicos comuns da vida quotidiana, da história e da geografia, vistos à distância como quadros de uma exposição. Os alunos utilizam espontaneamente os esquemas disponíveis na sua língua materna, que não são objectivados na aula, pelo que qualquer distanciação é impossível.

Como Frias ainda salienta, não obstante a diversidade de temas e de documentos usados, a abordagem intercultural surge como um pretexto para o ensino do vocabulário e da gramática, não existindo espaço para a análise das representações do aprendente.

Numa análise de manuais de PLE publicados entre 1960 e 2005, Ana Tavares (2008: 99) realça os seguintes aspectos relativamente a vários manuais do *corpus*:

Em todos estes manuais existe pouca informação sociocultural (...) Todos apresentam uma imagem estereotipada da sociedade portuguesa, que poderá incidir essencialmente sobre a vida quotidiana, as relações interpessoais, gastronomia, festas e tradições e locais de interesse turístico.

Quanto à apresentação da componente cultural nos manuais europeus até há relativamente pouco tempo, esta era identificada como *Landeskunde* (Alemanha), *Civilization* (França), *Civilisation* (Espanha), *Background Studies* e *Cultural studies* (Inglaterra) ou *Civiltà* (Itália), surgindo como um apêndice e sendo geralmente colocada no final das unidades didáticas. Este conceito de civilização baseia-se na ideia de progresso e nos pressupostos ideológicos do século XVIII, estando vinculado a uma tradição intelectual que associa ao conhecimento às artes, à literatura e aos ícones arquitectónicos de cada país. A sua abordagem pode, contudo, cair na simplificação e degenerar no fomento de estereótipos:

(...) a estos contenidos culturales se les dota de fuertes vínculos nacionales y regionales, evocando una alma colectiva, un genio nacional e incluso particularismos que han sido convertido en *estereotipos*, los cuales, a fin de cuentas, no son más que visiones reductoras de la realidad, hechas de simplificaciones, deformaciones u omisiones. (Guillén Díaz, 2004: 841)

Na Alemanha, por exemplo, durante o período hitleriano, os conteúdos eram marcadamente etnocêntricos, o que se reflectiu na noção de cultura durante décadas:

Any cultural expression was to be reduced to certain national traits of character. These characteristics would then have to be compared between the native and the foreign cultures; this comparison would lead to a knowledge of weakness and strengths which would be for national benefit. (Buttjes, 1991: 55)

Acresce que a exploração dos conteúdos culturais tem apenas como objectivo a transmissão de conhecimentos que devem ser acumulados pelo aprendente, uma vez que este se limitava à reprodução quase linear das informações transmitidas nos textos que lia.

Ao longo dos anos 70 e 80, a ideia da cultura democratiza-se e passa a incidir nas vivências do quotidiano. Sob a influência da Sociolinguística e graças à evolução do modelo de competência comunicativa introduzido por Canale e Swain, aprofundado por Moirand e complementado por Bachman passa-se a reconhecer a indissociabilidade entre língua e cultura, através de uma aprendizagem integrada dos conteúdos socioculturais com vista a potenciar uma actuação adequada na C2.

Sobre a relevância da dimensão social no ensino-aprendizagem da língua, afirma Evelyn Bérard (1991: 30-31):

Prendre en compte les travaux menés en sociolinguistique signifie essentiellement proposer comme objet d'étude une langue qui fonctionne dans la richesse de toutes ses variétés. À travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très divers. (...) il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais de toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il peut associer un sens.

Com a Abordagem Comunicativa, que começa a ganhar relevo na década de 70, o foco passa a ser colocado nas necessidades e objectivos de comunicação, valorizando-se a cultura do quotidiano em detrimento dos conteúdos privilegiados nas metodologias anteriores como a literatura, a geografia e a história. Para alguns autores, contudo, esta viragem conduziu, em muitos casos, à banalização dos conteúdos culturais nos manuais. Referindo-se ao ensino da literatura e da pintura em FLE, Porcher (1988: 48) defende que a mesma corria o risco de ser remetida “au magasin des accessoires”:

L'approche communicative et la faveur des documents authentiques, si elles sont toutes deux mal comprises, peuvent aisément donner lieu à ce genre d'intempérance, intégrisme identique au précédent sous prétexte de lutter contre lui,

dogmatisme caché d'un anti-dogmatisme proclamé. Le cas est d'ailleurs banal d'anti-royalistes plus royalistes que le roi.

Para Porcher, as várias dimensões da cultura-alvo são passíveis de ser integradas no ensino de LE desde que se tenha em consideração o público-alvo, as necessidades e os objectivos da aprendizagem. Tal como Porcher, Galisson alude a mais do que uma apropriação da cultura na sala de aula: cultura culta e cultura popular. A primeira, relaciona-a com a cultura institucional nas suas várias vertentes: artística, literária e científica. A segunda, situa-a a nível do conhecimento do Outro nas suas múltiplas formas de ser e de estar, nas suas rotinas e nos seus rituais. (Galisson, 1999).

Postura idêntica é assumida por Valette (1986) ao defender que o desenvolvimento da consciência cultural do aprendente “may touch all aspects of culture”, sugerindo tópicos como a geografia, as contribuições da C2 para o mundo (nomes, pessoas célebres), as diferenças no modo de vida, as diferenças nos valores e atitudes, as convenções sociais, as fórmulas sociais e outros. A exploração destes tópicos distinguir-se-ia, no entanto, dos métodos tradicionais na medida em que implicaria um ensino activo através de estratégias como exercícios de escolha múltipla, completamento de quadros, perguntas abertas, formulação de hipóteses, grelhas e actividades de relacionamento.

Também se centrando nas estratégias, Hughes (1986) refere, entre outras, a comparação C1 / C2, a análise de malentendidos culturais, a dramatização, a resposta física a estímulos orais, o recurso a jornais e análise dos mesmos e o visionamento de filmes, transformando-se a sala de aula numa “ilha cultural.”

Já nos anos 90, verificam-se mudanças: “Today the pedagogical milieu considers it a *sine qua non* that textbook for beginners contains some references to the foreign culture taken in a broader sense.” (Risager, 1991: 67)

Ainda na década de 80, o foco que inicialmente se centrara no objecto cultura e se deslocara para o sujeito (centragem no aprendente), começa a incidir nos processos:

La familiarité avec une culture étrangère tient (...) moins de l'accumulation de connaissances – une définition du contenu d'enseignement gouvernée par l'intention réaliste – que la maîtrise du processus d'interprétation : la priorité est accordée aux outils d'analyse, aux retours critiques sur la constitution de l'information, aux rapports symboliques qui gouvernent un espace culturel donné. (Zarate, 1986: 153)

Ao deslocar-se a ênfase da cultura como objecto para o espaço que se cria na interacção, os conteúdos culturais não perdem importância, devendo antes ser analisados partindo de critérios específicos. Salins, por seu turno, caracteriza o conhecimento da cultura-alvo como a entrada num

“monde de significations” que poderá abrir caminho para a descentração e um melhor conhecimento de si no contacto com o Outro:

(...) pour commencer à comprendre ce qui se passe dans une culture donnée, il faut savoir ce qui se passe dans sa propre culture...c'est la fréquentation des autres cultures qui nous permettra de saisir les spécificités de la nôtre. (Salins, 1995: 185)

Mais do que a transmissão explícita de informações sobre os produtos, práticas, crenças e símbolos da C2, importará entender que a cultura emerge de processos relacionais que se constroem através da língua e do discurso e que Salins divide em quatro níveis: cultural, comunicativo, situacional ou contextual e discursivo.

O nível cultural reflectir-se-á nos comportamentos que se tomam como naturais. Salins dá o exemplo de um espanhol que, habituado a cumprimentar os seus vizinhos efusivamente, se depara com uma recepção perplexa por parte do seu vizinho francês a quem decidira dar as boas-vindas.

Quanto ao nível comunicativo, Salins relaciona-o com a noção de “programme”, defendendo que existe uma gramática da comunicação. Constituindo a matriz de uma determinada sociedade, a comunicação é regida por padrões culturais específicos cujo desconhecimento poderá interferir na execução eficaz da intenção comunicativa. As interações ao telefone são um bom exemplo. Se em muitas culturas, o acto de atender o telefone não pressupõe em contextos não profissionais a identificação imediata por parte do interlocutor, sendo o caso português um bom exemplo com as fórmulas “Está” ou “Estou”, noutras culturas (em especial as nórdicas) tal comportamento causa desconforto e surpresa no interlocutor já que é da praxe que o interlocutor se identifique de imediato.

O nível situacional ou contextual tem a ver com o contexto e a situação em que o acto comunicativo ocorre, o qual dependerá dos participantes, das intenções e objectivos comunicativos que são também determinados pelo espaço e pelo tempo em que ocorre a interacção. Este nível será determinante para saber comunicar, tendo consciência do que se diz, a quem se diz, como se diz e onde e quando pode ser dito.

No nível discursivo, Salins integra tanto a linguagem verbal como a linguagem não verbal em estreita dependência de todos os outros.

Se em contextos de imersão linguística, o contacto com a C2 desde o uso de fórmulas sociais breves até à obtenção de trocas de bens e de serviços de necessidade imediata potenciam continuamente a aprendizagem da cultura pelo uso da língua, já em situações de não imersão tal não se verifica. Assim sendo, e para que a aprendizagem seja de facto eficaz e prepare o aprendente para desempenhar um papel de mediador, é crucial:

(...) développer des modes d'appropriation culturelle chez les apprenants, de façon à ce que ceux-ci parviennent à une meilleure compréhension des cultures. On préconise une démarche réflexive et subjective qui se veut active en ce sens qu'elle permet la prise de conscience d'une cohérence propre au système culturel de l'autre. (Lussier, 1997: 265)

Neste âmbito, Beacco (2000: 45) salienta a necessidade de uma abordagem integrada, pluralista, factual, contextual, activa, interessante, lúdica e motivante da língua e cultura-alvo, que não generalize nem marginalize conteúdos, centrando-se tanto nos públicos-alvo como nos contextos de ensino-aprendizagem:

Mettre en place des enseignements de culture-civilisation adaptés à un publique et / ou à une institution suppose de dégager les caractéristiques des situations d'enseignement que l'on prendra en considération pour modeler ces formes de présence de la culture-civilisation dans la classe de langue.

Com a progressiva redefinição do papel do ensinante e do aprendente e com a adopção de uma perspectiva holística na DLE, o foco nos produtos deslocou-se, como ficou demonstrado, para os processos através dos quais o aprendente desenvolve capacidades comunicativas de mediação, sendo ele próprio agente no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho sobre as representações poderá ainda incluir uma abordagem directa dos estereótipos:

On peut, bien entendu, intégrer les stéréotypes à l'object culture-civilisation et les aborder directement: les répertoires à partir des apprenants ou d'autres sources, mettre en évidence leurs modes de circulation et de transformation, les opposer entre eux pour mieux les relativiser, proposer aux apprenants des stéréotypes vécus d'alors concernant leur propre société. (Beacco, 120).

Transmitir informações sobre modelos tomados como fixos é contraproducente, devendo-se, antes, estimular para o conhecimento através da interacção com o objectivo de fazer dialogar os referenciais culturais em presença e abrir caminho para a mediação: “A análise das relações, dos problemas e situações em que a diversidade e a universalidade se geram deixará surgir a singularidade.” (Frias, 1992: 135).

É assim fundamental um trabalho sobre as representações do aprendente, do ensinante e, sobretudo, sobre as mensagens implícitas e explícitas que derivam do discurso do manual. Como propõe John Corbett (2003: 13):

(...) an intercultural approach should not simply provide information about the target culture, but it should provide a set of skills that allows the learner to evaluate critically products of the target culture, and, where relevant, the home culture.

Concluimos com Puren (1998: 28) a trajetória percorrida pela componente cultural na DLE ao longo das últimas décadas:

Didactique de la culture

la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs / des concepteurs des matériels didactiques)	L' « interculturel »		
			1 ^e version	2 ^e version	3 ^e version
			La réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	La découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle do sujet apprenant	La culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication inter-individuelle

Analisando o quadro de Puren, verificamos que no decurso da evolução da DLE, a cultura-alvo começa por ser considerada como um sistema fechado que passa depois pelo estágio intermédio em que se estimula a comparação entre a cultura alvo e a cultura de origem e que consiste, no fundo, num encontro entre as representações dos autores dos manuais e as do ensinante e aprendente, culminando no estágio em que se defende que é na própria interação que a cultura se instrumentaliza.

Capítulo 4

Metodologia de análise

1. Apresentação do objecto de estudo

O *corpus* é constituído por 13 manuais de LE para os níveis A1 e A2, publicados entre 2000 e 2007, tendo como destinatários aprendentes na idade adulta. Em seis métodos, os níveis são divididos em dois volumes, o que perfaz um total de 19 volumes.

Na seguinte ficha sinalética incluem-se: o código de identificação, o título e o subtítulo, o(s) autor(es), a língua-alvo, a editora, a data de publicação e os materiais complementares.

Na coluna da esquerda indicam-se os códigos aos quais recorreremos para identificar os manuais no decurso da nossa análise. A segunda letra em maiúsculo refere-se à língua-alvo e o número à ordem de publicação. Nos casos em que os autores optaram por dividir os níveis em dois volumes, tal é diferenciado através de letras, correspondendo a letra *a* ao nível A1 e a letra *b* ao nível A2. MA1a corresponderá, assim, ao manual de Alemão para o nível A1 que foi publicado em primeiro lugar.

Quadro 2
Apresentação do *corpus*

Código	Título	Língua-alvo	Autores	Editora e data de publicação	Materiais Complementares
MA1a (A1)	<i>Neu Eurolingua</i> <i>Deutsch.</i>	Alemão	Knut Eisold Ute Koithan Christian Seiffert	Cornelsen (1ª ed. 2000)	CD
MA1b (A2)					Cassetes Glossário lexical Guia do professor Caderno de exercícios Guia de fonética
MA2a (A1)	<i>Studio d.</i> <i>Deutsch als</i> <i>Fremdsprache.</i>	Alemão	Hermann Funk Christina Kuhn Silke Demme Olivier Bayerlein	Cornelsen 2007	CD Cassetes
MA2b (A2)				(1ª edição 2005)	Guia de fonética Glossário lexical Guia do professor Caderno de exercícios
ME1a (A1)	<i>Prisma comienza</i>	Espanhol	Equipo Prisma	Edinumen 2002	Livro do Professor Caderno de Exercícios
ME1b (A2)	<i>Prisma continua</i>			2003	CD

Código	Título	Língua-alvo	Autores	Editora e data de publicação	Materiais complementares
ME2 (A1/A2)	<i>Nuevo Ven 1</i>	Espanhol	F. Castro F. Marín R. Morales S. Rosa	Edelsa 2006 (1ª edição 1995)	2 CD-Áudio Caderno de Exercícios + CD Cassetes ou CD Livro do professor Vídeo ou DVD
MF1 (A1/A2)	<i>Rond-point 1</i> <i>Méthode de français basée sur l' apprentissage par les tâches</i>	Francês	Josaine Labascoulle Christian Lause Corinne Royer	Difusión 2007 (1ª edição 2004)	DVD / CD Caderno de Exercícios Guia Pedagógico Portfolio europeu de Francês
MF2a (A1) MF2b (A2)	<i>Alors?</i> <i>Méthode de français basée sur l' apprentissage par compétences.</i>	Francês	Marcella di Giura Jean-Claude Beacco	Didier 2007	DVD / CD Caderno de Exercícios + CD Livro do Professor
MI1a (A1) MI1b (A2)	<i>New Headway</i>	Inglês	Liz and John Soars	Oxford Univerty Press 2006	CD-ROM / CD Caderno de Exercícios Livro do Professor
MI2 (A1/A2)	<i>Face2face</i>	Inglês	Chris Redston Gillie Cunningham	Cambridge University Press 2005	CD Áudio Caderno de Exercícios DVD / Vídeo
MI1 (A1/A2)	<i>Contatto 1</i> <i>Corso di italiano per stranieri</i>	Italiano	Rosella Bozzone Costa Chiara Gezzi Monica Piantoni	Loescher 2000	2 CD Áudio Caderno de Exercícios + CD Livro do Professor
MI2 (A1/A2)	<i>Nuovo progetto Italiano 1</i> <i>Corso multimediale di lingua e civiltà italiana</i>	Italiano	T. Marin S. Magnelli	Edilingua 2006	CD-ROM Livro do Professor Caderno de Exercícios

Código	Título	Língua-alvo	Autores	Editora e data de publicação	Materiais complementares
MN (A1/A2)	<i>Taal Vitaal.</i> <i>Nederlands voor beginners.</i>	Neerlandês	Josina Schneider-Broekmans	Intertaal 2006 (1ª edição 2000)	CD Caderno de Exercícios + CD Livro do Professor
MP1a (A1)	<i>Português XXI 1</i>	Português	Ana Tavares	Lidel 2003	Livro do Professor CD Caderno de Exercícios
MP1b (A2)	<i>Português XXI 2</i>			2004	
MP2 (A1/A2)	<i>Aprender Português</i>	Português	Carla Oliveira Maria José Ballman Maria Luísa Coelho	Texto editora 2006	CD Caderno de Exercícios

1.1. Organização do Livro do Aluno

Todos os manuais estão estruturados em unidades à excepção de MF2, onde os conteúdos são divididos em 5 módulos constituídos por duas unidades cada. Quanto ao número de unidades por manual, este varia entre as 9 (MF2) e as 20 (MN).

Além dos prefácios onde descrevem o método em termos do nível ou dos níveis a que se destinam, do público-alvo e da metodologia seguida, alguns manuais incluem uma ou duas páginas em que esquematizam a estrutura global do manual e a organização das unidades (MF1, MF2 e MP2). À excepção de MF1, os objectivos e os conteúdos de cada unidade didáctica são apresentados nos índices sob a forma de grelhas com a indicação dos títulos, temas, áreas funcionais, lexicais, gramaticais e, em alguns casos, fonológicas (MA, MF2, MP1) e culturais (ME1, ME2, MI1, MI2, MF1 e MF2). MI1 e MI2 incluem referências às destrezas linguísticas identificadas como “Skills work.”

Alguns manuais incluem secções independentes de informação cultural (MA2b, MF2 e MI1), blocos de actividades para trabalho de pares (MI1, MI2 e MN), fichas de preparação para os exames nacionais da língua-alvo (MA1 e MF2), propostas para a realização de trabalhos de Projecto (MF2) e uma secção dedicada ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem (MF2 e MI1).

Quadro 3
Organização do Livro do Aluno

MA1		MA2	
	Apresentação Índice 16 unidades didáticas 4 unidades de revisão Capítulo de fonética Auto-avaliação Teste Modelo <i>Start Deutsch 1</i> Glossário gramatical Lista de verbos irregulares Fonética Transcrições Soluções Glossário lexical		Apresentação Índice 12 unidades didáticas <i>Station 1, 2, 3</i> (Revisões) Teste Modelo <i>Start Deutsch 1</i> Glossário gramatical Fonética Glossário alfabético Síntese dos verbos irregulares Transcrições Suplementos Soluções
ME1		ME2	
	Introdução Índice 15 unidades didáticas Glossário lexical multilingue		Índice 12 unidades didáticas 2 unidades de revisão (1-5; 5-10)
MF1		MF2	
	Introdução 9 unidades didáticas Apêndice gramatical Índice		Prefácio Apresentação do manual e da estrutura das unidades. Texto referente à abordagem metodológica Índice 5 módulos (2 unidades por módulo) <u>No final de cada módulo</u> Projecto Avaliação Conselhos para a autonomia <u>Final do manual</u> Dossiers culturais Transcrições Soluções dos testes Conjugação verbal Glossário gramatical Glossário plurilingue
MI1		MI2	
	Índice Unidade introdutória 14 unidades didáticas Transcrições Apêndice gramatical Glossário lexical Actividades de pares Símbolos fonéticos Verbos irregulares		Índice 12 unidades didáticas Transcrições de canções Actividades de pares e de grupo Apêndices gramaticais Transcrições Soluções Símbolos fonéticos Lista de Verbos irregulares

MI1		MI2	
	Índice 10 unidades didáticas 4 dossier culturais <i>Apêndice Aprender a aprender</i> Exercícios Soluções		Prefácio 11 unidades didáticas Auto-avaliação geral Apêndice gramatical Índice
MP1		MP2	
	Apresentação do manual Índice 12 unidades didáticas Apêndice gramatical no final de cada unidade 4 Unidades de revisão Transcrições do material gravado Glossário lexical multilingue Quadro síntese da conjugação verbal		Prefácio Apresentação do manual Índice 14 unidades didáticas 3 Unidades de revisão Teste final Notas gramaticais
MN			
	Prefácio Índice 20 unidades didáticas Secção com actividades de trabalho de pares Glossário lexical multilingue		

2. Metodologia de análise

Da literatura consultada sobre a análise e avaliação da componente cultural em manuais de LE, achámos pertinente optar pelos seguintes parâmetros propostos por Chris Puren (1998) por nos parecerem ser os mais adequados ao presente estudo:

- O confronto das referências dos prefácios da obra com as orientações curriculares a nível oficial ao nível da componentes cultural e da abordagem intercultural;
- A análise da tipologia de conteúdos culturais;
- A análise da tipologia de suportes (documentos fabricados e documentos autênticos);
- A análise da didactização da componente cultural (práticas pedagógicas).

Estas três vertentes – conteúdos, suportes e didactização – são também referidos por Cármen López (2004: 722), que enumera como critérios de análise dos conteúdos culturais nos manuais de ELE: as referências à cultura-alvo, o tratamento de que são alvo e o grau de articulação entre língua e cultura. Nas primeiras inclui o que designa por elementos culturais, apresentados nas instruções e nos suportes textuais e icónicos. Em termos da articulação entre língua e cultura nos manuais de ELE, López inclui as informações dadas em espanhol, as referências culturais em diálogos e textos, o trabalho linguístico relacionado com a informação cultural e o uso de material autêntico ou semi-autêntico.

Será, assim, a partir da articulação entre temáticas, suportes e estratégias que encontramos no *corpus* que pretendemos averiguar em qual ou quais das seguintes categorias se inscreve a abordagem da cultura-alvo:

- **Abordagem cultural:** o ensino-aprendizagem da cultura visa a mobilização de saberes objectivos sobre realidades concretas da cultura-alvo (história, geografia, política, sociedade, instituições);
- **Abordagem intracultural:** o ensino-aprendizagem da cultura centra-se no que os membros dessa cultura partilham a nível subjectivo (normas, valores, atitudes, crenças, rituais e tradições);
- **Abordagem intercultural:** o ensino-aprendizagem da cultura-alvo convoca as representações do aprendente sobre os saberes objectivos e subjectivos da cultura-alvo e orienta-o na construção do seu repertório de referências.

2.1. Referências à componente cultural nos prefácios e índices

Proceder à análise da abordagem da componente cultural de um manual sob uma perspectiva intercultural implicará, em primeira instância, verificar como a mesma é referida nas notas introdutórias da obra. A este nível, Puren (1998) propõe o confronto das propostas dos autores com os programas oficiais em vigor, tendo em conta os seguintes pontos:

- Consciencialização e correcção de estereótipos;
- Aquisição de conhecimentos sobre a C2 (a nível antropológico, sociológico e artístico);
- Contribuição para a relativização de si e aceitação do Outro;
- Desenvolvimento da autonomia através da construção individual de representações;
- Comparação sistemática entre C1 e C2;

- Descoberta da coerência interna do sistema da C2.

Por motivos operatórios – e uma vez que com este estudo também se pretende averiguar se actualmente os manuais em diferentes línguas seguem as orientações dadas no QECR a nível da didactização da cultura-alvo –, limitar-nos-emos a confrontar os objectivos das obras com as directrizes do documento. Não caberá, portanto, no âmbito desta investigação, a análise dos programas oficiais de LE da Alemanha, da Espanha, da França, da Itália, do Reino Unido, dos Países Baixos e de Portugal já que um estudo contrastivo e aprofundado dos mesmos constituiria só por si matéria para uma outra investigação.

De uma perspectiva descritiva, parece-nos igualmente relevante verificar de que modo é que os conteúdos culturais são referidos e distribuídos tanto no Livro do Aluno como nas unidades, uma vez que, na actualidade, se podem encontrar bastantes variáveis, como esquematizamos abaixo:

Quadro 4

Variáveis na distribuição dos conteúdos culturais

Manual	Unidades didáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Integrados na unidade; • Apresentados em secções independentes: <ul style="list-style-type: none"> - Dossier - Trabalhos de projecto - Portefólios 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem integrada; • Existência de uma secção cultural independente no início ou no final das unidades; • Existência de rubricas através das quais se pretendem evidenciar aspectos culturais seja de um modo descritivo ou como ponto de partida para a reflexão intercultural.

Em manuais que integram uma secção cultural específica nas unidades é conveniente avaliar se a mesma concorre para o desenvolvimento do tema ou dos tópicos abordados na unidade ou se apenas apresentam conteúdos informativos de carácter histórico, geográfico ou gastronómico sem terem em consideração as representações prévias dos aprendentes.

2.2. Tipologia de conteúdos culturais

No que toca à análise da tipologia dos conteúdos culturais, tomámos como referência a listagem apresentada no QECR. Como tal, a triagem dos tópicos culturais a analisar far-se-á a partir do confronto dos índices dos manuais com o conjunto de temas apresentados no documento.

Como referimos no capítulo 1, o QECR divide os conteúdos culturais em dois tipos: conhecimento do mundo e conhecimentos socioculturais. Os primeiros, em alguns casos, preexistem o primeiro contacto do aprendente com a língua-alvo, pois referem-se a conhecimentos genéricos sobre o país ou países onde a língua-alvo é falada a nível geográfico, histórico, sócio-político ou artístico. Os segundos, mais específicos, são subdivididos do seguinte modo:

- **Vida quotidiana:** comidas e bebidas, refeições, feriados, horários de trabalho, tempos livres;
- **Condições de vida:** nível de vida, condições de alojamento, cobertura da segurança social;
- **Relações interpessoais:** estrutura social e relações entre classes; relações entre sexos; relações entre público e polícia; organismos públicos; relações entre comunidades e raças; relações entre grupos políticos e religiosos;
- **Valores, crenças e atitudes:** classe social, grupos socioprofissionais, culturas regionais, segurança, instituições, tradição e mudança social, história, minorias, identidade nacional, países estrangeiros, estados, povos, política, artes, religião, humor;
- **Linguagem não verbal:** os gestos e acções que acompanham a oralidade. Acções paralinguísticas (linguagem corporal, interjeições, silêncios, prosódia). Características paratextuais e tipográficas.
- **Convenções sociais:** actos de cumprimentar e de se despedir. Reagir a convites. Indumentária. Pontualidade.
- **Comportamento ritual:** festividades, comportamentos em celebrações, cerimónias, discotecas. Práticas religiosas, nascimento, morte. (QECR, 2001: 147-148)

2.3. Tipologia de suportes textuais e icónicos

A recomendação de se utilizarem textos autênticos ou semi-autênticos é consensual desde o advento da Abordagem Comunicativa ainda que a sua selecção possa levantar alguns problemas. Por um lado, a selecção destes materiais é um acto subjectivo na medida em depende da concepção que os autores têm de cultura. Por outro, os materiais seleccionados poderão conter mensagens ocultas e reforçar estereótipos negativos. É por isso necessário que a escolha dos documentos obedeça a critérios como autenticidade, isenção, interesse e actualidade. Uma escolha que poderá ser extremamente complexa dada a heterogeneidade de motivações do público-alvo e os contextos de aprendizagem (imersão e não imersão linguística).

No âmbito da análise da abordagem da componente cultural, Puren *et alli* destacam:

Documentos fabricados:

1. Documentos fabricados para o ensino-aprendizagem da cultura pelos autores.
2. Outros tipos:
 - Diálogos que retratam situações do quotidiano
 - Apresentações de temas culturais

Documentos autênticos:

1. De todo o tipo.
2. Tipos específicos de documentos:
 - Textos de alunos estrangeiros sobre a cultura-alvo;
 - Textos literários;
 - Documentos artísticos (escritos, sonoros, visuais, audiovisuais);
 - Textos jornalísticos (históricos, sociológicos, geográficos...);
 - Documentos antropológicos (cartas, bilhetes, prospectos, avisos, receitas...);
 - Outros.

Os autores distinguem, ainda, entre os documentos produzidos por nativos (fabricados ou não) e por não nativos:

1. **Documentos estrangeiros** que fazem referência a elementos da cultura alvo e **documentos franceses** que fazem referência a outras culturas;
2. **Documentos estrangeiros** que fazem emergir a visão que os estrangeiros têm dos franceses;
3. **Documentos franceses** que permitem ao aprendente conceptualizar as suas representações, valores e códigos sobre a cultura de origem;
4. **Documentos estrangeiros e franceses sobre o mesmo tema** que permitem a leitura de contrastes (um prospecto publicitário sobre o mesmo tema);
5. **Documentos** que retratam a interacção entre franceses e estrangeiros em situações específicas de comunicação.

Actualmente, verifica-se o recurso a suportes iconográficos variados nos manuais tais como ilustrações, fotografias, imagens digitalizadas de documentos autênticos, bandas desenhadas, gráficos, esquemas e mapas conceptuais. Em articulação com as instruções, com os textos ou independentes dos mesmos, estes desempenham determinadas funções na mobilização de saberes e no desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, afectiva e procedimental.

De facto, colocar a imagem ao serviço de uma optimização da dinâmica intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE pressuporá uma educação dos sentidos e, mais particularmente, da percepção visual. Ajuizar do carácter utilitário de uma imagem num manual de LE, da informação transmitida e da sua proximidade com as vivências e as representações que se têm da cultura-alvo ou que esta cultura dá de si própria implica considerá-la sob diferentes

perspectivas, tendo em conta a organização e a selecção de conteúdos apreensíveis num primeiro visionamento e sabendo que os padrões de leitura são influenciados pelas experiências, expectativas e motivações do leitor.

A leitura das imagens está intrinsecamente ligada a saberes de carácter sociocultural e cultural que fazem parte do léxico visual do aprendente e que preexistem o contacto com a cultura-alvo em situação de ensino formal. Na verdade, se algumas imagens autênticas, como é o caso das fotografias, estão carregadas de representações culturais que muitas vezes se aproximam do estereótipo, outras são menos exigentes uma vez que tipificam lugares existentes em qualquer sociedade e que auxiliarão o aprendente a contextualizar os conteúdos abordados, conferindo-lhes um espaço no seu imaginário: fotografias de lojas, lugares públicos, restaurantes, paisagens, trocas de bens e serviços ou estabelecimentos comerciais.

De outro tipo serão as imagens em que surgem personagens já que de uma perspectiva intercultural poderão facilitar a descentração pela proximidade ou distância, levando à identificação, reflexão e negociação de sentidos, tendo em conta factores como a idade, o sexo, as relações de hierarquia, o vestuário, a etnia e a classe social.

O sentido de uma imagem autêntica é, assim, construído a partir de um conjunto de mecanismos que na aula de LE poderão ser alvo de orientação por parte do discurso pedagógico do manual e consubstanciados pela acção dos ensinantes.

Se bem que, por vezes, as fotografias assumam uma função meramente decorativa, se a sua inserção não for gratuita, ou seja, se não estiver descontextualizada, o ensinante poderá optimizá-las, promovendo o desenvolvimento da CCI. Trata-se, acima de tudo, de implementar no aprendente um conjunto de aptidões e competências através do qual aprenderá a conceptualizar o universo da cultura-alvo e relacioná-lo com o seu próprio mundo.

Fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para uma leitura consciente das imagens levá-lo-á a descobrir os seus códigos, é contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador dos *media*. (Calado, 1994:12)

Num estudo realizado sobre a opinião dos ensinantes sobre as funções e a utilidade das imagens em contexto educativo, Calado sublinha o uso da imagem para complementar informações, documentá-las (função representacional), recodificá-las (função transformadora) e fixá-las (função memorística). Tendo em conta o perfil e o contexto ritmado em que o ensino de LE decorre, será também por isso uma mais valia se o discurso pedagógico do manual permitir a exploração dos

suportes textuais e icónicos mediante estratégias e conteúdos que se detenham na mobilização de capacidades de mediação.

Se os manuais se compatibilizarem com os objectivos da abordagem intercultural, poderão potenciar a percepção das mensagens implícita ou explicitamente transmitidas pelos documentos icónicos, sobretudo quando se trata de imagens autênticas que retratam, entre outros aspectos, formas de relacionamento social, posturas, gestos, relações entre comunidades, cenas do quotidiano, rituais e tradições.

2.4. Abordagem da componente cultural

Como o QECR não fornece directrizes específicas no que concerne ao desenvolvimento da consciência intercultural e das capacidades de mediação, recorreremos às indicações de, entre outros, Chris Puren, Carmen López, Michael Byram e John Corbett para a definição de tópicos de análise.

Retomamos de Puren *et alii* (1998) os parâmetros referentes à análise das práticas do ensinante que pretendemos aplicar ao discurso pedagógico do manual, uma vez que, em muitos casos, os ensinantes o seguem incondicionalmente:

1. A insistência sobre aquilo que a cultura de origem do aprendente produz sobre a cultura-alvo tais como representações simplificadoras e estereótipos;
2. O recurso à diversidade dos perfis culturais dos aprendentes (contactos prévios com outras culturas, famílias mistas ou experiências migratórias);
3. A atenção particular às reacções e representações imediatas dos aprendentes aos documentos analisados, antes de lhes serem dadas informações objectivas sobre os mesmos;
4. O contraste entre a C1 e a C2 mediante a exploração de documentos que permitem questionar e apelar para a interpretação.

Importará também avaliar se as instruções e as tarefas do manual

- orientam o aprendente para a construção das suas próprias representações da C2;
- guiam o aprendente sem o influenciarem na sua descoberta pessoal;
- impõem informações, apresentando a C2 como um sistema fechado.

Este último aspecto é, aliás, também sublinhado por López (2004: 722) que alerta para a necessidade de se atentar na apresentação dos conteúdos culturais, isto é, se são transmitidos como

uma informação fechada ou aberta e se são descritos de uma forma subjectiva ou objectiva mediante, por exemplo, o recurso a dados estatísticos. A autora refere ainda a variação, a diversidade cultural e a relevância de um enfoque contrastivo das culturas em presença (relativismo cultural / etnocentrismo).

Quanto ao processo de desenvolvimento da consciência intercultural, Guillen Díaz (2004: 848) divide-o em três fases distintas – identificação, apropriação e empatia –, às quais associa um conjunto de operações mentais:

Quadro 5
Desenvolvimento da consciência intercultural

1. Identificação	Culturas	Observação Identificação Reconhecimento Conhecimento
2. Apropriação	Cultura de origem	Comparar Analisar Reflectir
	Cultura-alvo	Categorizar Opinar Explicar Estruturar
3. Empatia	Entre culturas	Compreender Aceitar Respeitar Valorizar

Adaptado de Díaz (2004)

Para tal é fundamental que o aprendente tenha à sua disposição um conjunto diversificado de documentos e que as práticas pedagógicas potenciem a busca ou descoberta, a análise, a comparação, a reflexão, a interpretação e a descrição:

- 1. Busca / descoberta:** recolha de informação, assinalar, memorizar, reconhecer;
- 2. Análise / comparação / reflexão:** contrastar, opinar, relacionar, classificar, argumentar, deduzir;
- 3. Interpretação / descrição:** contar, documentar, apresentar, construir, apreciar, desenhar.

Como vimos anteriormente, a abordagem intercultural em LE implica que se faça a distinção entre a mera didactização da cultura-alvo e a didactização da cultura numa perspectiva que envolva um trabalho permanente sobre representações e estereótipos. A relevância da descoberta, da observação e da análise é também realçada por Byram *et alli* (2001: 3):

- Descoberta das especificidades culturais através da análise da C1 e C2;
- Desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação dos fenómenos culturais;
- Investigação etnográfica fora da sala de aula com recurso à televisão ou à Internet;
- Acesso a textos literários e produção de textos similares de modo a estimular a imaginação afectiva e cognitiva.

Manuela Guilherme (2002: 221), por seu lado, distingue três fases na abordagem da cultura-alvo às quais associa um conjunto detalhado de operações cognitivas:

(a) *when one approaches and responds to culture(s)* – experiencing, exploring, wondering and speculating;

(b) *when one engages with and embarks on intercultural observation, research and interpretation* - appreciating, commenting, comparing, reflecting, analysing and questioning;

(c) *when one performs intercultural acts and transforms cultural life* – hypothesising, evaluating, negotiating, deciding, and acting. (Itálico nosso)

Como Guilherme ainda sublinha, as operações relacionadas com cada fase estão dependentes das atitudes, crenças e valores que o sujeito tem relativamente ao Outro, determinando a sua capacidade de análise e de acção.

A nível da tipologia de trabalho, favorecem-se as tarefas realizadas em cooperação em pequenos ou grandes grupos, assim como o desenvolvimento da autonomia mediante o trabalho de projecto de modo a abrir a aprendizagem ao mundo e estimular para a pesquisa de informação através de inquéritos, entrevistas, leitura de sondagens e estudos.

Partindo do modelo concebido por Nunan para o desenvolvimento de tarefas comunicativas na sala de aula, Corbett (2003: 41) defende que “The goal of cultural tasks will normally involve a combination of intercultural exploration and linguistic development”, afirmando ser legítimo articular os elementos do modelo de aprendizagem por tarefas com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Para Corbett, a abordagem intercultural poderá beneficiar dos contributos trazidos pela abordagem por tarefas, permitindo construir processos de aprendizagem ainda mais significativos, na medida em que não se pretende que o aprendente adquira a proficiência de um nativo, mas que desenvolva capacidades de observação, análise e mediação, devendo, para isso, gerir o seu próprio repertório linguístico-cultural.

Quadro 6
Execução de tarefas comunicativas interculturais

Objectivo Investigar, observar, descrever, explorar e explicar.		Papel do ensinante Varia de acordo com as tarefas.
Input Documentos autênticos.	TAREFA Cultural	Papel do aprendente Variável.
Actividades Recolher ou partilhar informação. Apresentações individuais, trabalho de pares, de grupo, simulações, dramatização, produção de textos.		Contextos Variam de acordo com a tarefa.

Adaptado de Corbett (2003)

Neste sentido, a abordagem intercultural envolve um elemento etnográfico no sentido em que implica a observação e a descrição sistemática do modo como uma cultura opera assim com uma reflexão sobre o mundo ou os mundos de onde se vem. Para tal, é fundamental que os manuais de LE potenciem uma metodologia interactiva, ou seja, que abram espaço para a comunicação entre ensinante e aprendentes e aprendentes entre si, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias a essa reflexão sobre e com o Outro sob a forma de actividades e documentos textuais e icónicos diversos.

3. Delimitação dos tópicos de análise no *corpus*

Na delimitação dos tópicos culturais e socioculturais a analisar, tivemos em consideração três critérios: representatividade, exaustividade e pertinência. A selecção envolveu as seguintes etapas:

- 1) Organização de uma lista de tópicos culturais em função dos descritores do QEER;
- 2) Confronto dessa listagem com os índices dos manuais;
- 3) Levantamento, registo e análise de tópicos relativos ao conhecimento do mundo;
- 4) Levantamento e selecção de tópicos socioculturais.

No que concerne aos documentos, seguimos a tipologia proposta por Puren e atentámos na ocorrência das seguintes tipologias:

- 1) Diálogos
- 2) Textos informativos
- 3) Documentos antropológicos (Ex: mapas, receitas, fotografias, anúncios)
- 4) Documentos artísticos (Ex: literários, musicais)
- 5) Documentos jornalísticos (Ex: artigos, crónicas, entrevistas, reportagens)
- 6) Testemunhos (de nativos e de não nativos)

Quanto à análise da abordagem da componente cultural, tivemos em consideração os seguintes pontos:

- 1) Descoberta orientada da cultura-alvo;
- 2) Reflexão explícita sobre representações prévias sobre a cultura-alvo;
- 3) Análise explícita de estereótipos;
- 4) Formulação de hipóteses sobre a cultura-alvo;
- 5) Comparação entre a cultura de origem e a cultura-alvo;
- 6) Debate e discussão de tópicos (socio)culturais;
- 7) Desenvolvimento da autonomia (investigação, trabalhos de projecto)

Apresentamos, em seguida, o dispositivo de análise por nós elaborado, já adaptado ao *corpus*:

Quadro 7
Dispositivo de análise

Dinâmicas interculturais no manual de LE		
1. Âmbito descritivo		
A. Referências à componente cultural	Textos introdutórios	
	Índice	
	Outros	
B. Distribuição de conteúdos culturais	Estrutura global do manual	
	Estrutura interna das unidades	
2. Âmbito interpretativo		
A. Tipologia de conteúdos	Conhecimento do mundo	
	Socioculturais	
B. Documentos	Diálogos	
	Textos informativos	
	Documentos antropológicos	
	Documentos jornalísticos	
	Documentos artísticos	
	Testemunhos	
	Outros	
C. Abordagem	Abordagem cultural (C2 / objectiva)	
	Abordagem intracultural (C2 / subjectiva)	
	Abordagem intercultural (C1/C2)	

Capítulo 5

Apresentação de resultados

1. Referências às componentes cultural e intercultural nos textos introdutórios

Como se poderá observar no quadro seguinte, praticamente todos os manuais fazem uma referência à componente cultural nos textos introdutórios ainda que só sete a explicitem nos índices.

Quadro 8

Referências aos conteúdos socioculturais e culturais

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MIt1	MIt2	MN	MP1	MP2
Apresentação / prefácios	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Índice	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-

Tanto MA1 como MA2 mencionam o QECR e os exames nacionais de Alemão nos prefácios, mas só MA2 refere a componente cultural:

Sie werden mit interessanten Themen und Texten in den Alltag der Menschen in den deutschsprachigen Ländern einführt und vergleichen ihn mit Ihren eigenen Lebenserfahrungen.(MA2a, 3)⁵

Os autores de ME1 afirmam seguir o QECR e as directrizes do Plano Curricular do Instituto Cervantes, propondo “una enseñanza dinámica y participativa, en la que los alumnos se sienten responsables de su propio proceso de aprendizaje y los profesores seguros de que el material utilizado asegura la adquisición de la lengua meta.” Os conteúdos socioculturais são referidos no índice (Conocimiento sociocultural) e retomados nas páginas introdutórias das unidades (Contenidos socioculturales).

Sublinhando a relevância do QECR por permitir a constituição de uma base comum de referência para a elaboração de programas, orientações curriculares, exames e manuais, ME2 é apresentado como um método eclético, tendo como objectivo “(...) dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que

⁵ Ser-lhe-ão apresentados temas e textos relacionados com o dia-a-dia das pessoas dos países de língua oficial alemã que poderá comparar com as suas próprias experiências de vida. [Tradução nossa].

convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico.” Destaque-se, ainda, a referência explícita aos conteúdos culturais e à dimensão intercultural dos mesmos:

– Integración de destrezas: una gran parte de las actividades están planteadas para llevarse a cabo en parejas o grupo, con el fin de potenciar la *interacción*, la *comunicación* y la *interculturalidad*.

- Hispanoamérica – se deja sentir en los contenidos culturales que aparecen en textos y audiciones, lo que permite *hacer reflexionar* al estudiante sobre la *diversidad* del español, como *lengua e prisma de culturas*. (Itálico nosso)

Os conteúdos culturais são apresentados no índice e nas páginas introdutórias das unidades, sendo identificados como “Contenidos culturales.”

MF1 refere o QECR e enfatiza a relevância da abordagem accional. Os autores sublinham a viragem na metodologia de ensino-aprendizagem do FLE e defendem que a abordagem por tarefas, na qual se baseiam, não representa uma rejeição da Abordagem Comunicativa, mas “(...) l’éclairage porté sur une composante essentielle de la communication, à savoir: L’action.”

Centrando-se no aprendente, o manual perspectiva-o como um actor social de quem se espera a realização de tarefas comunicativas significativas. A estrutura de cada unidade está, por isso, organizada de modo a desenvolver competências que permitam a execução de tarefas comunicativas em cooperação na sala de aula como organizar férias, participar num processo de recrutamento ou organizar um livro de receitas. Já na apresentação ao aluno, os autores caracterizam a secção cultural integrada no final de cada unidade didáctica como uma descoberta do mundo francófono e um convite à reflexão sobre contrastes culturais:

Vous allez trouver dans ces pages des informations qui vont vous permettre de mieux connaître et mieux comprendre les valeurs culturelles, les comportements et la vie quotidienne dans différents pays où l’on parle français.

Très souvent on vous demandera de *réfléchir à votre propre identité culturelle, à vos propres expériences de la vie pour mieux comprendre ces nouvelles réalités culturelles*. (Itálico nosso, MF1, 5)

MF1 é um manual que se compromete, desde o início, em convocar os saberes do mundo de onde o aprendente vem e colocá-los ao serviço dos contextos onde deverá actuar:

Vos connaissances préalables dans autres domaines (autres langues, autres matières) et votre expérience du monde sont aussi des ressources utiles pour aborder l’apprentissage du français. Utilisez-les ! (MF1, 4)

MF2 toma como referência o QECR e o *Niveau A1 pour le Français* e adota uma abordagem por competências. É o único manual do *corpus* que faz uma referência explícita à pluriculturalidade e ao plurilinguismo na apresentação do método ao aluno:

Enfin, ce manuel tient compte de l'état du monde, devenu plurilingue et pluriculturel, de manière encore plus évidente. Il fait symboliquement place à d'autres langues et souhaite favoriser une ouverture à la diversité linguistique. Il donne informations pertinentes sur la vie en France, *pour faire réfléchir plus généralement aux questions de société et aux relations entre les personnes.* (Itálico nosso)

Em MI1 e MI2, as referências introdutórias são apenas dadas na contracapa das quais destacamos os aspectos que remetem para os conteúdos socioculturais:

Manageable communicative activities putting language into context. Staged step-by-step approach building on student's skills and confidence. (MI1)

Based on the communicative approach, it combines the best in current methodology (...) vocabulary and grammar are given equal importance and there is a strong focus on listening and speaking in social situations. (MI2)

Na apresentação dos objetivos e conteúdos, a metodologia de MI1, que contempla os níveis A1 / A2+, é definida como “pragmático-comunicativo e umanistico-affetivo.” Os conteúdos culturais são referidos no índice geral como “cultura”.

Os autores de MI2 reconhecem as novas exigências trazidas pela evolução na DLE e a contribuição do QECR: “In questa Nuova edizione si sono tenute presenti le nuove esigenze nate dalle teorie più recenti e dalla realtà che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e le certificazione d'italiano hanno portato.”⁶ Quanto aos conteúdos, sublinham a espontaneidade e a naturalidade das situações comunicativas propostas, a integração das quatro destrezas linguísticas (abilità), dando ainda informações sobre os conteúdos culturais abordados:

(...) la presentazione della realtà italiana attraverso brevi testi sulla cultura e la civiltà del nostro Bel Paese, l'impaginazione moderna e accattivante fanno di Nuovo Progetto Italiano 1 uno strumento didattico equilibrato, efficiente e semplice nell'uso, che ha l'ambizione di far innamorare dell'Italia chi ne studia la lingua (...).⁷

⁶ Nesta nova edição tiveram-se em consideração as novas exigências teóricas e as necessidades definidas pelo Quadro Comum de Referência para as Línguas e pela certificação em italiano.

⁷ (...) a apresentação da realidade italiana através de breves textos sobre a cultura do nosso belo país, a paginação moderna e apelativa fazem do *Nuovo Progetto Italiano 1* um instrumento didático equilibrado, eficiente e simples de usar, que tem a ambição de fazer com que todos aqueles que estudam a língua se apaixonem por Itália.

O aprendente é apresentado como o protagonista de um filme realizado pelos ensinantes, a quem cabe a tarefa de apresentar sugestões, guiar e interromper os actores sempre que necessário.

MN segue a abordagem comunicativa, tendo como objectivo preparar o aprendente para comunicar em situações do dia-a-dia: “Taal Vitaal brengt de vaardigheden van cursisten tot een niveau dat nodig is om te communiceren in alledaagse situaties.”⁸ (MN, 3). A secção cultural apresentada no final de cada unidade é apenas descrita em termos dos conteúdos sem uma referência explícita ao desenvolvimento da competência intercultural: “Nederland –anderland bevat informatieve leesteksten over Nederland en Vlaanderen.”⁹ No texto da contracapa, sublinha-se a adequação dos temas abordados às necessidades do público-alvo.

MP1 tem objectivos similares:

O Português XXI é um material que tem uma preocupação especial pelo desenvolvimento da compreensão e expressão oral do aluno em situações reais de fala (...). (MP1a)

Encontrando-se uma referência específica aos espaços lusófonos na apresentação do segundo volume:

(...) inclui no final duas unidades que se centram respectivamente nos países africanos de expressão portuguesa e no Brasil, com o objectivo de alargar os conhecimentos dos alunos em relação à cultura e às diferenças linguísticas e de pronúncia existentes nestes países. (MP1b)

Nas notas introdutórias de MP1b referem-se os objectivos a atingir no final do nível A2: “(...) o aluno ficará a conhecer muitos aspectos da vida cultural e social portuguesa”, o que o tornará apto a interagir em situações diversas de comunicação.

Embora não se mencione claramente a componente cultural nas notas introdutórias de MP2, a mesma poderá ser subentendida no objectivo do método, na medida em que se evidencia a preparação do aprendente para actuar em diferentes contextos de comunicação:

(...) o aprendente irá adquirir uma competência comunicativa que lhe permitirá, não só formar frases gramaticalmente correctas, mas principalmente interagir com outros falantes, utilizando actos de fala apropriados para cada situação de comunicação do quotidiano.(MP2)

⁸ *TaalVitaal* desenvolve as competências do aprendente até a um nível que lhe permitirá comunicar em situações do quotidiano.

⁹ *Nederland – anderland* contém textos informativos sobre os Países Baixos e a Flandres.

2. Distribuição dos conteúdos culturais no manual

Da análise efectuada ressalta a heterogeneidade no *corpus* no que concerne à distribuição dos conteúdos de carácter cultural e sociocultural, distinguindo-se quatro opções:

1. **Abordagem integrada** dos conteúdos culturais nas unidades sem uma referência explícita aos mesmos (MA1, ME2, MP1 e MP2).
2. **Secções culturais** que surgem logo no início das unidades, como *Découvertes* em MF2, ou no final das mesmas como *Descubriendo* (ME1), *Regards Croisés* (MF1), *Everyday English* (MI1), *Real World* (MI2), *Conosciamo l'Italia* (MI2) e *Nederland- anderland* (MN).¹⁰
3. **Rubricas** ou chamadas de atenção nas unidades que são destacadas graficamente. Estas rubricas têm como objectivo a análise explícita de conteúdos socioculturais e culturais: *Info* (MA1) *Landeskunde* (MA2), *Confronto tra culture* (MIT2) e *Savoir vivre* (MF2).
4. **Blocos independentes** onde se informa o aprendente relativamente a aspectos gerais da cultura-alvo a nível geográfico, demográfico e linguístico (MA2, MI1 e MF2).

Quadro 9

Distribuição dos conteúdos culturais no Livro do Aluno

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1	MI2	MN	MP1	MP2
Abordagem implícita	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Rubricas destacadas na unidade	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Secções inseridas na unidade	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	-
Blocos independentes	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-

¹⁰ Registe-se a inovação no modo como estes conteúdos – anteriormente identificados como *Civilization* ou *Civiltà* –, são nomeados e que em português se traduzem por: “Olhares cruzados”, “Descobrimos”, “Descobertas” e “Mundo Real”.

2.1. Da componente cultural nas unidades

Em MA1, MA2 e ME2 cada unidade é constituída por secções identificadas por letras, com uma abordagem integrada das destrezas linguísticas, sendo que os tópicos variam em função do tema tratado. As actividades de motivação têm como cerne fotografias, ilustrações, textos ou diálogos fabricados mediante os quais se mobilizam representações e se proporcionam momentos de reflexão sobre a cultura de origem e a cultura-alvo. Em ME2 a componente cultural é didactizada através de suportes variados e sistematizada em quadros no que toca às funções linguísticas e paralinguísticas.

ME1 e Mit2 apresentam outro tipo de estrutura. Em ME1, cada unidade é constituída por secções fixas cujo objectivo é desenvolver uma competência distinta: secções *A* e *B* (apropriação das funções comunicativas através da compreensão e produção oral de pequenos diálogos), *Secção C*, *pronúncia* e *ortografia* (complemento das secções iniciais), *Amplia tu vocabulario* (competência lexical), *Contenidos gramaticales* (competência gramatical), *Actividades* (consolidação) e *Descubriendo* (conteúdos culturais centrados na cultura espanhola e países hispanofalantes).

Mit2 adopta uma abordagem semelhante. Na primeira página de cada unidade identificada como *Per cominciare*, introduz-se o tema e apresentam-se os objectivos, incluindo-se os conteúdos culturais. Segue-se um exercício de compreensão oral de um diálogo em que se introduzem os conteúdos linguísticos da unidade que serão posteriormente trabalhados através de exercícios estruturais. No âmbito do tema e como desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e pragmática apresentam-se vários diálogos curtos. A secção cultural intitulada *Conosciamo l'Italia* surge no final da unidade, sendo apresentada em dupla página sob a forma de um texto informativo fabricado e contando com suportes icónicos variados. A última página de cada unidade apresenta um conjunto de exercícios que visa a revisão dos conteúdos abordados.

MF1 e MF2 baseiam-se, respectivamente, na abordagem por tarefas e por competências, o que se reflecte na estrutura das unidades.

As unidades de MF1 subdividem-se em cinco secções: *Ancrage* (apresentação de objectivos), *En contexte*, (contextualização do tema) *Formes et ressources* (gramática e vocabulário), *Tâche ciblée* (apresentação da tarefa) e *Regards croisés* (conteúdos socioculturais e culturais).

Em MF2, cada uma das secções visa o desenvolvimento de uma competência específica: *Découvertes* (competência sociocultural e cultural), *Conversations* (competências pragmática, gramatical e lexical), *Sons et lettres* (compreensão do oral e fonética), *Lecture* (compreensão da leitura), *Textes* (produção escrita a partir de textos modelo, incluindo exercícios de ortografia) e *Alors?* (Auto-avaliação).

Em MI1, cada unidade é constituída por seis secções fixas: *Per cominciare* (introdução do tema e mobilização de saberes prévios sobre a cultura-alvo); *Per capire* (audição de textos e verificação da compreensão); *Lessico* (vocabulário); *Grammatica* (gramática), *Pronuncia* (fonética); *Produzione libera* (a execução de tarefas comunicativas específicas relacionadas com o tema abordado) e *Sintesi* (resumo das áreas funcionais e estruturas gramaticais abordadas). Realce-se que a secção *Lessico* inclui a rubrica **Confronto tra culture**, na qual se colocam questões relativas à cultura de origem e se favorece a reflexão sobre a cultura-alvo e a descentração.

A estrutura das unidades de MN obedece a um esquema fixo: introdução do tema (*Basiswoorden*), contextualização do tema através de diálogos ou textos (*Aandacht voor*), aprofundamento (*Een staapje verder e Extra*), textos informativos de carácter sociocultural e cultural (*Nederland – anderland*), síntese das estruturas gramaticais e funções (*Samenvatting*).

Em MP1 e MP2 cada unidade é constituída por três partes distintas. No primeiro, estas são identificadas pelas letras A, B e C. A parte A tem como cerne um diálogo ou texto fabricado no qual se introduzem o tema e as estruturas gramaticais da unidade. Na parte B, aprofunda-se o tema mediante textos informativos de carácter cultural ou outros suportes. A terceira parte tem como cerne exercícios de fonética. No final de cada unidade surge um apêndice gramatical.

Organizadas em função de um tema geral, as unidades de MP2 apresentam na primeira parte diálogos e textos fabricados a partir dos quais se introduzem os conteúdos e se propõem exercícios escritos. Intitulada *Oralidade*, a segunda parte subdivide-se em *Sugestões de trabalho*, *Para ir mais longe* e *Exercícios áudio* e tem como objectivo o desenvolvimento da oralidade a nível da interacção, produção e compreensão. No final de cada unidade apresenta-se uma lista com o léxico abordado.

3. Tipologia de conteúdos culturais

3.1. Temas das secções e dos blocos culturais

A opção pela integração nas unidades de uma secção dedicada à componente cultural nas unidades só se encontra, como referimos, em ME1, MF1, MF2, MI1, MI2, MI2 e MN.

Em ME1, os temas contemplados na secção **Descubriendo** têm como universo sociocultural a Espanha e a América Latina e retratam aspectos diversos da cultura espanhola a nível histórico, geográfico, sociológico, artístico e gastronómico: *Hispanoamérica hoy* (UT 1), *España hoy* (UT 2), *Barrios españoles e hispanoamericanos* (UT 3), *Un paseo por Madrid* (UT 4), *Hábitos alimenticios* (UT 5), *Como nos casamos?* (UT 6), *Donde hacemos la compra?* (UT 7), *Fiestas en España e Hispanoamérica* (UT 8), *Una forma de viajar por Andalucía* (UT 9), *Pintura española e*

Hispanoamérica (UT 10), *La música y el baile en Hispanoamérica* (UT 11), *El tiempo en Hispanoamérica* (UT 12), *Ciudad de México* (UT 13), *La lengua española en el mundo* (UT 14), *Acontecimientos históricos en España desde 1975* (UT 15). Em algumas unidades, existe uma interligação entre estes conteúdos e os saberes mobilizados durante a unidade de trabalho.

Tanto MF1 como MF2 dedicam uma secção em página dupla a conteúdos socioculturais e culturais – ***Regards Croisés*** e ***Découvertes*** –, onde se apresentam tópicos diversos relacionados com as temáticas das unidades, estimulando a reflexão sobre o mundo francófono com maior incidência na sociedade francesa. A apresentação é apelativa e lúdica, mobilizando saberes prévios e possibilitando a descentração através de perguntas.

Em MF1, os temas contemplados têm como objectivo aprofundar os tópicos abordados nas unidades: *Le français dans le monde* (UT 1); *Les familles en France* (UT 2); *Carte de France* (UT 3); *Le temps des français* (UT 4); *Le système éducatif en France* (UT 5); *La consommation des français* (UT 6); *Un repas à la française* (UT 7); *Bruxelles, vous connaissez ?* (UT 8); *Vieilles villes problèmes modernes !..* (UT 9). Como os títulos permitem antever, os conteúdos abordados abrangem tanto a dimensão cultural como sociocultural, verificando-se um equilíbrio entre as mesmas.

A secção inicial de ***Découvertes*** de MF2 visa, como o próprio título indica, a descoberta e o conhecimento de tópicos diversos da sociedade francesa. Tal como em MF1, a diversidade de fontes, de tipos de texto e de suportes icónicos contribui para motivar o aprendente. Abordam-se temas tão diversos como a vida quotidiana, as convenções sociais, as relações interpessoais, as mudanças na sociedade francesa e os papéis sociais. Mesmo a História e a demografia beneficiam desta estratégia. O discurso pedagógico viabiliza o conhecimento, a reflexão, a comparação e a co-construção de sentidos entre ensinantes e aprendentes e os aprendentes entre si.

Os temas abordados no nível A1 estão relacionados com o mundo do Eu e das suas relações com o Outro, integrando progressivamente temáticas relacionadas com a vida em sociedade, papéis sociais, meios de comunicação, gerações e qualidade de vida: *Moi et les autres* (Módulo 1 – UT 1); *Moi et le français* (Módulo 1 – UT2); *Le fil du temps* (Módulo 2 – UT 3); *Les activités culturelles des Français* (Módulo 2 – UT4), *Un baby-boom en 2000 et 2001* (Módulo 3 – UT 5), *L'égalité homme/femme : toujours d'actualité* (Módulo 3 – UT 6); *Le 20 siècle : petits progrès, grands progrès* (Módulo 4 - UT7); *Nouvelles du jour* (Módulo 4 – UT 8); *La génération des 20-30 ans* (Módulo 5 – UT 9); *De la ville à la campagne* (Módulo 5 – UT 10).

No nível A2, as temáticas abrangem as convenções sociais, o impacto da tecnologia na vida quotidiana, os jovens, o lazer, as relações entre homem e mulher, as classes sociais, momentos marcantes da História francesa, o sistema educativo e o sistema nacional de saúde: *Convivialité (lieux et société, l'apéritif)* (Módulo 1 – UT 1); *Communication et technologies* (Módulo 1 – UT2); *Jeunes:*

enquête (Módulo 2 – UT 3); *Les vacances des français* (Módulo 2 – UT 4); *Autour du couple* (Módulo 3 – UT 5); *Le bénévolat* (Módulo 3 – UT 6); *Les classes sociales* (Módulo 4 – UT 7); *Le mémoire et l'histoire* (Módulo 4 – UT 8); *L'université en France* (Módulo 5 – UT 9); *Le Système de santé en France*. (Módulo 5 – UT 10).

Mais centrada na vida quotidiana, nos estilos de vida, nas actividades de lazer e no saber fazer, a secção **Conosciamo l'Italia** de MI2 propõe os seguintes temas: *L'Italia: regioni e città* (UT 0); *I mezzi di trasporto urbano* (UT 1); *Scrivere un'email o una lettera* (UT 2); *Gli italiani e il bar* (UT 3); *Gli italiani e le feste* (UT 4); *I treni in Itália* (UT 5); *Gli italiani a tavola; la pasta* (UT 6); *Il cinema italiano moderno* (UT 7); *Dove fare la spesa* (UT 8); *La moda italiana* (UT 9); *La televisione italiana*; *La stampa italiana* (UT 10); *La musica italiana moderna* (UT 11).¹¹ Nesta secção aprofunda-se o tema da unidade mediante textos informativos fabricados cuja compreensão é verificada através do questionamento, de exercícios de verdadeiro / falso, completamento de textos lacunares e exercícios de escolha múltipla. Em algumas unidades, surgem perguntas em que se solicita a comparação dos tópicos abordados com a cultura de origem.

Na secção **Nederland – anderland** de MN apresentam-se informações sobre os Países Baixos e a Flandres: *Europa* (UT 1); *pttpost* (UT 2); *Liefs* (UT 3); *Koffie* (UT 4); *De verjaardags kalender* (UT 6); *Wim van der Meij* (UT 7), *Land van fijnproevers* (UT 8); *Toerisme in Nederland* (UT9); *Sport in Nederland* (UT 10); *Ze hebben hier helemaal geen gordijnen* (UT 11); *We schaatsten zo het raam uit* (UT 12); *De Nederlandse feestdagen* (UT 13); *Warm eten is zonde van de tijd* (UT 14); *Het Oranje-gevoel* (UT 15); *Air miles* (UT 16); *De Waddeinlanden – Vlieland* (UT 17); *Dendert de trein zo, of heb je hartkloppingen* (UT 18); *Seksuele voorlichting* (UT 19); *Minderheden in Nederland* (UT 20).¹² Apesar da diversidade de fontes (artigos, folhetos, documentos digitalizados, extractos de crónicas e textos informativos fabricados) e da pertinência dos tópicos que complementam os conteúdos explorados nas unidades, não são propostas actividades de compreensão da leitura.

Os manuais ingleses privilegiam os conteúdos de carácter sociolinguístico nas secções intituladas **Everyday English** e **Real World**, promovendo o desenvolvimento da produção e da interacção oral em situações como: dar e pedir instruções, falar ao telefone, compras, trocar

¹¹ A Itália: regiões e cidades (UT 0); Os meios de transporte (UT 1); Escrever um *e-mail* ou uma carta (UT 2); Os italianos e o Café (UT 3); Os Italianos e as festas (UT 4); Os comboios na Itália (UT 5); Os Italianos à mesa: a massa (UT 6); O cinema italiano moderno (UT 7); Onde fazer as compras (UT 8); A moda italiana (UT 9); a televisão italiana; A imprensa italiana (UT 10); A música italiana moderna (UT 11).

¹² Europa (UT1); Os CTT (UT2); Beijos (UT3); O Café (UT4); O calendário de aniversário (UT6); Wim van der Meij (UT7); Um País de gulosos (UT8); O Turismo nos Países Baixos (UT9); O Desporto nos Países Baixos (UT10); Ninguém tem cortinas aqui! (UT11); Saímos a patinar pela janela (UT12); Os feriados neerlandeses (UT13); Comer de faca e garfo é uma perda de tempo (UT14); O sentimento cor-de-laranja (UT15); *Air miles* (UT16); De Waddeinlanden – Vlieland (UT17); É do comboio ou será que sou eu que estou com palpitações? (UT18); Informação sexual (UT19); Minorias nos Países Baixos (UT20).

informações, dar e pedir conselhos, convidar. Embora se centrem bastante na comunicação, nenhum destes manuais favorece a reflexão intercultural explícita

Outros princípios subjazem à distribuição dos conteúdos culturais nos restantes manuais. Em MA1 as informações sobre aspectos geográficos, demográficos e sociológicos são articuladas com os restantes conteúdos, sendo destacadas graficamente e identificadas através da referência *Info*. Estratégia semelhante é adoptada em MA2, onde os textos informativos de carácter cultural são apresentados sob o título *Landeskunde*.

Outra opção verificada no *corpus* traduz-se na existência de blocos culturais independentes em três manuais: MA2, MF2 e MIIt1.

MA2 inclui, no nível A2, de três em três unidades, um bloco intitulado “Magazin” no qual se contemplam temas tão diversos como o plurilinguismo na Europa e a aprendizagem de línguas, a História, a Imprensa alemã, o Natal e tradições associadas.

MF2 centra-se em informações sobre a França, a Bélgica e o Canadá (A1) e na diversidade linguística (A2).

Os dossiers de MIIt1 têm como temas: “Il tempo libero”, “Un po’ di geografia”, “Che cos’ è il Made in Italy?” e “La popolazione,”¹³ observando-se uma articulação bastante pertinente entre a mobilização das representações prévias do aprendente e a sua comparação com as informações veiculadas, que se baseiam em estudos e sondagens.

3.2. Representações prévias sobre acultura-alvo

Quatro manuais (MA2, ME2, MF2 e MIIt2) centram-se na mobilização de representações e de conhecimentos prévios do público-alvo relativamente a aspectos como a língua, a sociedade, as personalidades, a arte, o cinema, o desporto, a história e a gastronomia. Três desses manuais seguem esta estratégia logo nas primeiras unidades, solicitando a associação de palavras a imagens, sendo que dois deles interrogam o aprendente quanto às suas motivações de aprendizagem e à sua perspectiva sobre o país de origem: “Cos’è Itália per voi?” (MIIt2, 5); “Quels aspects de la France vous intéressent?” (MF1, 8).

Não podemos deixar de salientar as questões que são colocadas em MF2a. No módulo 1 da unidade 1, o discurso pedagógico, além de introduzir conteúdos relacionados com os espaços francófonos, procura descobrir motivações de estudo, desvendar a relação do aprendente com outras culturas e países estrangeiros e verificar se existem estereótipos relativamente a França:

¹³ “O tempo livre”, “Um pouco de geografia”, “O que significa *Made in Itália*?”; “A população”.

Vous aimez les pays étrangers? Pourquoi ? Vous apprenez le français ? Pourquoi?
Quels mots français vous connaissez? Un mot pour définir la France: *La France, c'est...Francia es...*(MF2, 12)

Torna-se evidente a intenção de orientar o aprendente, levando-o a recuperar ideias preconcebidas e a reflectir sobre as suas representações relativamente à França, à língua francesa e a outros países e culturas que conheça. Neste sentido, a construção da relação do Eu com o Outro extrapola os objectivos imediatos da aprendizagem da língua-alvo e abre-se a outras mundividências. Quando equacionadas à luz da abordagem intercultural, todas estas actividades apelam ao real, às experiências vividas ou imaginadas fora da sala de aula.. (Ver Anexo I, pp. 131, 132 e 133). O nível de conhecimentos linguísticos exigido para a execução destas tarefas iniciais é mínimo, confirmando-se a ideia de que é possível mobilizar representações logo a partir do primeiro momento de contacto com a língua-alvo.

Noutros manuais, as representações, os estereótipos e preconceitos relativamente à sociedade-alvo são trabalhados quando o aprendente já possui um maior domínio da língua. Um desses exemplos surge em ME2, no primeiro volume. Como exploração do tema “Rompendo tópicos: no todos somos toreros ni flamencas”, propõem-se várias actividades com o objectivo de facilitar o debate sobre imagens que os aprendentes possam ter construído sobre a Espanha e os espanhóis. A primeira consiste na identificação de indícios culturais a partir da análise de fotografias. Entre as imagens apresentadas, surgem um grupo de mulheres de luto e a tourada. Na segunda actividade, o aprendente deve responder a perguntas relativas a comportamentos e hábitos espanhóis, como por exemplo: “¿Crees que los españoles son puntuales?” ou “¿Crees que son abiertos?..” Como estratégia de descentração, sugere-se, por fim, a reflexão sobre estereótipos sobre a cultura de origem dos aprendentes. Atente-se no modo como o discurso pedagógico orienta a actividade:

Todos tenemos una imagen de la gente de otros países. Puede ser real o no. Piensa en tópicos de las nacionalidades de tus compañeros o en los de tu propio país. Escríbelo en un papel y dáselo al profesor. El profesor leerá las opiniones. Tenéis que reaccionar. (ME2b, 125).

Já no nível A2, ME2 apresenta uma actividade muito pertinente que se insere no tema das deslocações, viagens e migrações e que satisfaz três critérios: permite a reflexão sobre a imigração, favorece a leitura da multiculturalidade em Espanha e incita à reflexão sobre representações que o aprendente possa ter relativamente à Espanha como país de acolhimento.

Sob o título *Llegué, vi y ...me volvi*, exploram-se histórias de vida de imigrantes que residem em Espanha. Como introdução do tema propõe-se a leitura de cinco frases que devem ser classificadas como falsas ou verdadeiras de acordo com a percepção que o público tem da cultura-alvo:

España es uno de los países de Europa con mayor número de inmigrantes.
Los inmigrantes desempeñan trabajos poco cualificados.
Las mujeres se dedican, mayoritariamente, al comercio.
Es frecuente que habiten en viviendas muy poco acondicionadas.
España es uno de los países más xenófobos del mundo. (ME2b, 45)

As hipóteses formuladas são confirmadas num texto informativo fabricado em que se referem aspectos relativos às minorias, nomeadamente, o facto de a integração não constituir um problema uma vez que os imigrantes aprendem espanhol e os filhos frequentam a escola.

Quanto à Espanha, esta é descrita como “abierta y tolerante y existe un nivel de convivencia satisfactorio, en general,” salientando-se os magrebinos, os latino-americanos, os europeus de leste e os asiáticos como as comunidades mais representativas. Como actividade de produção oral, solicita-se uma reacção ao texto e uma comparação entre a realidade espanhola e a do país de origem. Embora noutros manuais também se reflecta sobre a questão multicultural, em nenhum deles se oferece a possibilidade de averiguar que tipo de conhecimentos é que o público-alvo tem relativamente à diversidade cultural da sociedade-alvo e às comunidades que aí residem. Em nenhum outro caso se confronta tão directamente o aprendente, recorrendo-se, como citámos acima, à ideia de xenofobia e a todo um conjunto de imagens que, regra geral, se formam relativamente ao modo de vida das comunidades imigrantes, como o facto de viverem em condições precárias e de se sujeitarem ao desempenho de tarefas que não requerem competências ou aptidões muito específicas. Consideramos que este manual inova, trazendo para a sala de aula um tema que é geralmente silenciado nos manuais de LE e que, a nosso ver, constitui um tópico essencial no desenvolvimento da consciência cultural e desempenho intercultural dos aprendentes.

Também se centrando na questão dos estereótipos, MF2 sugere a realização de uma sondagem com o objectivo de levar o aprendente a descobrir ideias preconcebidas sobre a França: “On a souvent des idées toutes faites sur les autres pays, les habitants... Il faut identifier ces idées: elles sont souvent approximatives.” (MF2a, 36). Como suportes icónicos apresentam-se sob a forma de ilustrações os comentários de um extra-terrestre que observa o planeta Terra e descreve alguns aspectos da França aos seus alunos: “Population: Des cuisiniers, des chanteuses, des diplomates, des militaires.”; “Economie. Des fromages. Du vin. De la baguette. Du parfum.”; “Les Français restent à table toute la journée...et attention ils mangent des grenouilles.” (Ver Anexo I, p. 133).

A realização do projecto em torno da sensibilização para os estereótipos divide-se em três fases. Na primeira, começa-se pela associação livre de palavras aos franceses e à França, passa-se depois à comparação entre os aprendentes dos resultados obtidos e à justificação das opções de cada um. Na segunda fase, orienta-se o aprendente para a leitura e a observação de folhetos e prospectos produzidos no seu país sobre a França. Na última actividade, o aprendente deve apresentar os resultados da sua pesquisa à turma.

Este manual embora revele uma orientação contrastiva e esboce, em geral, um retrato bastante cuidado da sociedade-alvo, a tónica é, contudo, sempre colocada nas vivências do autóctone. Citamos, a título de exemplo, a única referência explícita às minorias que surge a propósito de uma entrevista a uma cantora lírica, de origem húngara, que vive há 15 anos numa vila perto de Paris. À pergunta sobre a sua relação com os habitantes da vila, Klara Csordas responde:

Avec eux, j'ai un sentiment absolu de liberté. Je suis étrangère mais je ne me sens pas jugée ou rejetée. J'aime la vie de quartier, la convivialité des petits commerçants. (MF2b, 136)

No que toca aos manuais ingleses, estes permitem o acesso às referências de personagens de diferentes nacionalidades, etnias, idades e ocupações como suporte à exploração dos temas comunicativos. No entanto, apesar da dinâmica impressa pelos suportes visuais, na sua maioria fotografias, ser bastante apelativa, não é feita qualquer referência ao Reino Unido ou a qualquer outro país de língua oficial inglesa a nível de políticas de imigração, vivências e relações com a cultura maioritária. Fica-se, assim, pela indução relativamente às experiências migratórias das personagens representadas sem existir uma definição quanto à sua situação na cultura-alvo. É exactamente esta a razão que nos leva a considerar que embora estes manuais se destaquem no *corpus* pela diversidade cultural representada, o conhecimento específico sobre a sociedade-alvo é minizado em prol da atenção dada a conteúdos linguísticos e sociolinguísticos. Enumeram-se, de facto, experiências, inventariam-se múltiplas formas de viver em várias partes do mundo (sobretudo em MI1), mas descure-se a informação propriamente dita sobre o *saber* e o *saber relacionar-se* britânico e americano.

Nos manuais italianos privilegia-se a sociedade-alvo assim como o saber, o saber ser, o saber estar e o saber fazer. Verifica-se, contudo, que só MI1 se detém sobre a multiculturalidade, utilizando, para isso, as lentes do sociólogo e do historiador no dossier “La popolazione”

Tendo como suporte duas fotografias do início do século XX, o discurso pedagógico convoca o conhecimento do mundo do aprendente para a análise das mesmas: “Che realtà rappresentano? Qual è il periodo storico?” (MI1, 169). A confirmação das hipóteses formuladas faz-se mediante a

leitura de dois textos informativos fabricados que se centram, respectivamente, nas vagas migratórias italianas no início do século XX e na caracterização da sociedade italiana na actualidade.

Il numero di immigrati stranieri (regolari e irregolari) presenti in Italia è di circa 2.500.000, pari al 4,2% della popolazione totale. Questo dato è aumento, ma è ancora tra i più bassi in Europa. La principale comunità straniera in Italia è quella marocchina, seguita dalle comunità albanese, filippina, romena, cinese, tunisina, serba, senegalese ed egiziana. (MIt1, 169).¹⁴

MN dedica a última unidade à construção da imagem dos Países Baixos como país de acolhimento. Das referências gastronómicas de origem indonésia e chinesa, passando pela apresentação de uma receita indonésia que constitui um dos pratos frequentes na mesa de muitos neerlandeses, chega-se, no final da unidade, a um texto informativo, onde se descreve a situação das minorias nos Países Baixos e os motivos que levam tantos imigrantes a escolherem o país e a relação entre os neerlandeses e as diversas comunidades minoritárias.

São ainda fornecidos os números das comunidades minoritárias mais visíveis:

Turquia	154. 310
Marrocos	148. 841
Alemanha	53.922
Reino Unido	41. 146
Bélgica	24.111
Itália	17.405
Somália	17. 223
Espanha	16.663
Suriname	15.174
América	12. 789
Outros	183.454

Tradução nossa

Como se pode verificar no quadro apresentado, as comunidades turca e marroquina são as mais representativas. No total, a percentagem da população imigrante constitui cerca de 7,5% , com uma tendência para aumentar devido aos nascimentos, ao reagrupamento familiar, ao casamento e à entrada de muitos imigrantes no país em busca de asilo. (Ver Anexo II, p. 140).

Embora se afirme que a entrada e a permanência no país obedece a um controlo rigoroso, tal é justificado como uma forma de favorecer e facilitar a integração dos imigrantes e dos seus filhos. Quanto à sociedade neerlandesa, esta é descrita como tolerante e aberta ao Outro: “Daarnaast wordt

¹⁴ O número de imigrantes estrangeiros (legais e ilegais) na Itália é cerca de 2 500 000, constituindo cerca de 4,2% da população total. Estes dados aumentaram, mas ainda estão entre os mais baixos da Europa. As principais comunidades estrangeiras na Itália são a albanesa, a filipina, a romena, a chinesa, a tunisina, a sérvia, a senegalesa e a egípcia.

de acceptatie van de multiculturele samenleving bevorderd, wat de samenleving toegankelijker maakt voor allochtonen.”¹⁵

Este manual é o que disponibiliza informações mais precisas sobre as minorias, elencando, os motivos que os levam a escolher os Países Baixos como país de acolhimento. Para os turcos e marroquinos, o país representou, como tantos outros, nos anos 60, uma alternativa e a possibilidade de melhoria de vida. Os que deixaram as ex-colónias holandesas (Suriname e as Antilhas), fizeram-no por razões históricas. Nos restantes casos, a emigração deveu-se a motivos diversos como o casamento com neerlandeses e destacamento profissional.

3.3. Saberes objectivos

Apresentamos, em seguida, uma síntese das ocorrências no *corpus* das categorias relacionadas com os conteúdos relativos ao conhecimento do mundo:

Quadro 10
Conhecimento do mundo

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1t	MI2t	MN	MP1	MP2
Arte	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-
Demografia	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-
História	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
Gastronomia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Personalidades	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Língua	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-

¹⁵ Promove-se, acima de tudo, a aceitação e a convivência multicultural, o que torna a sociedade mais acessível aos imigrantes.

3.3.1. Diversidade linguística e cultural

Um dos aspectos que importa salientar no âmbito dos tópicos relacionados com o conhecimento do mundo diz respeito à diversidade linguística e cultural. A este nível, constamos que alguns manuais fornecem contextos mais significativos do que outros, rentabilizando a aprendizagem, mediante, por exemplo, a observação, o questionamento e a reflexão.

Inserem-se neste quadro, as actividades de MA2, ME1, MF1, MF2 e MI1. Em qualquer um destes manuais, advoga-se uma pedagogia interactiva, operacionalizando-se as capacidades cognitivas e afectivas e proporcionando-se uma leitura multidimensional da língua-alvo não só como veículo de comunicação nacional e internacional mas como ponte para a integração.

Nos manuais alemães, é MA2 que mais convoca as vozes do Outro na apresentação do tema, a elas recorrendo, por exemplo, para caracterizar as experiências dos que chegam à Alemanha sem terem qualquer proficiência linguística:

Boris Naumenkow kommt aus Kazakhstan. Er lernt Deutsch in der Volksschule in Frankfurt am Main. Boris is verheiratet mit Sina. Sie haben zwei kinder, Lara und Natascha. Boris hat im Moment keine Arbeit. “ (MA2b, 36)¹⁶

Atente-se, ainda, nos extractos do nível A2, em que através das experiências de vários imigrantes se sublinha a importância de aprender a língua do país de acolhimento como veículo de integração. O primeiro testemunho é de Boris, um imigrante russo que descreve a sua experiência na Alemanha antes e depois de ter aprendido Alemão. No segundo extracto, é Ayse Demir, uma turca que vive há 25 anos na Alemanha, que narra as suas vivências.

Boris

Ich bin mit meiner Familie vor fünf Jahren nach Deutschland gekommen. Im Omsk haben wir fast nur Russisch gesprochen. Deshalb konnte ich am Anfang nur ganz wenig Deutsch. (...) Ich habe mich oft bei einer Firma vorgestellt, aber ohne Deutsch habe ich keine Arbeit bekommen. Ich war ein Jahr arbeitslos und meine Kinder hatten viele Probleme in der Schule. Meine Familie und ich, wir haben dann einen Kurs in der Volksschule gemacht. Danach was besser. Maria hat jetzt eine Arbeit in einem Buro. Boris hat noch keine Arbeit, aber er macht einen Kurs bei der Arbeitsagentur. Ich arbeite als Elektriker. Meine Frau ist Hausfrau.¹⁷

¹⁶ Boris Naumenkov é do Casaquistão. Ele aprende Alemão numa escola em Frankfurt. Boris é casado com Sina. Eles têm duas filhas, a Lara e a Natascha. O Boris está desempregado.

¹⁷ Vim há cinco anos com a minha família para a Alemanha. Em Omsk, só falávamos russo. Por isso, não falava praticamente nada de Alemão. (...) Candidatei-me a uma empresa, mas sem o Alemão não consegui arranjar trabalho. Estive um ano desempregado e os meus filhos tiveram muitos problemas na escola. Nessa altura, eu e a minha família

Ayşe Demir

Ich bin schon 25 Jahren in Deutschland. Mein Mann Cem und ich haben ein Obstgeschäft in Mannheim. Am Anfang habe ich kein Wort Deutsch gesprochen. Ich habe dann einen Deutschkurs in der Volkshochschule gemacht. Das war sehr gut. Von meinem Kindern habe ich auch sehr viel gelernt. Sie sind in Deutschland und können perfekt Deutsch. Manchmal haben sie mit mir nur Deutsch gesprochen.¹⁸

Este manual convoca, como veremos posteriormente, com bastante frequência, as vozes do Outro na construção da narrativa sobre a cultura-alvo, o que permite enriquecer e aprofundar os planos de leitura a vários níveis. Por um lado, pluraliza as lentes que observam e registam. Por outro, transmite a ideia de que a multiculturalidade existe, redimensionando a noção muitas vezes transmitidas nos manuais de línguas da cultura-alvo como um todo homogêneo, estável e fechado em si próprio.

Outra particularidade deste manual é o facto de apresentar um mapa onde se destacam os três países de expressão oficial alemã e de introduzir uma informação que, a nosso ver, não é só instrutiva como curiosa. Evidencia-se o lugar que o alemão ocupa na Europa como língua materna e língua estrangeira, posicionando-se logo a seguir ao inglês. (Ver Anexo II, p.134). MA2 é, aliás, o único manual em que se criam espaços efectivos para a reflexão sobre o plurilinguismo na Europa e a sua importância através de apontamentos diversos.

ME1 dedica a secção *Descubriendo* da unidade 14 à apresentação de conteúdos relativos ao tema “La lengua española en el mundo.” (Ver Anexo II, p. 136). Após a questão introdutória: “Por qué estudias español? Elabora una lista con los motivos y explica las razones al resto de la clase.” (ME1, 173), segue-se um texto informativo fabricado baseado em dados do Instituto Cervantes sobre os países hispanofalantes, o número de hispanofalantes no mundo e as razões que levam pessoas de todo o mundo a estudar espanhol. Na actividade seguinte, propõe-se a associação de dados com vista a levar o aprendiz a descobrir os cinco países com maior número de hispanofalantes. Como suportes icónicos apresentam-se as bandeiras da Colômbia, dos Estados Unidos, da Argentina, da Espanha e do México, assim como uma fotografia de Cervantes. A secção conclui-se com a sugestão de uma tarefa de expansão: a descoberta de informações em linha sobre o

fizemos um curso de Alemão. Depois disso, tudo melhorou. A Maria está empregada num escritório. O Boris ainda não tem trabalho, mas está a tirar um curso. Eu trabalho como electricista. A minha mulher é doméstica.

¹⁸ Já estou há 25 anos na Alemanha. Eu e o meu marido Cem temos uma frutaria em Mannheim. No princípio, não sabia nada de Alemão. Nessa altura, frequentei um curso num Instituto. Foi muito bom. Também aprendi bastante com os meus filhos. Eles nasceram na Alemanha e falam Alemão fluentemente. Às vezes, só falam comigo em Alemão.

Instituto Cervantes descrito como “el organismo público español creado con la finalidad de contribuir a la difusión de la lengua española en el mundo.” (ME1, 173)

Os manuais franceses apresentam o mundo francófono logo na primeira unidade. Enquanto MF1 apresenta, numa representação mais tradicional, um mapa com os países onde o francês tem o estatuto de língua materna ou oficial. Em MF2, é através de um folheto que se faz o acesso à francofonia (Ver Anexo II, pp. 135).

No nível A2, o tema é retomado e aprofundado no bloco cultural intitulado “Langues de France.:

Vous apprenez le français de France. Mais il ya d’autres formes de français en Belgique, au Québec, en Suisse, dans les nombreux états d’Afrique. Et, en France, il ya a aussi d’autres langues que le français. (MF2b, 204)

Como documentos textuais apresentam-se duas versões de um poema do século XII, de Peire Vidal e duas versões de uma canção em crioulo de Guadalupe e da Martinica, dando ao aprendente a possibilidade de conhecer as versões originais e as traduções para francês. Única em todo o *corpus*, esta actividade tem a particularidade de dar a conhecer variantes do francês a partir de dois documentos literários e de as contextualizar geográfica e historicamente. (Ver Anexo II, pp. 135).

Em MP1, no nível A2, dedicam-se as duas últimas unidades aos países de expressão oficial portuguesa. A unidade 11 tem como protagonista o Brasil, disponibilizando-se um conjunto de textos sobre o Rio de Janeiro, o quotidiano dos cariocas e a visão de três brasileiras oriundas da Bahia, de Pernambuco e do Rio sobre a cidade. Apresentam-se ainda diferenças a nível da pronúncia, ortografia e significado entre o português europeu e o português do Brasil.

Na unidade 12, tem a palavra o continente africano, proporcionando-se ao aprendente um conhecimento sobre a geografia, os usos, as tradições e os costumes gastronómicos de Angola, Moçambique e Cabo Verde. De destacar nesta unidade a audição de uma morna cabo-verdiana acompanhada da leitura da transcrição e da tradução para português.

O discurso pedagógico dirige-se ao aprendente, colocando as seguintes questões:

1. Quando ouve falar de África quais são as ideias que lhe ocorrem?
Discuta-as com os seus colegas e verifique se são coincidentes com as deles.
2. Sabia que nestes países africanos se fala português? Já tinha ouvido falar de algum deles?
Refira o que sabia.
3. Gostaria de ter uma experiência profissional ou como voluntário num dos países africanos de expressão portuguesa? A fazer o quê e porquê?
Refira os aspectos positivos e negativos que pensa que iria encontrar. (MP1b, 155)

3.3.2. Geografia

Quanto aos universos geográficos representados no *corpus*, encontram-se as seguintes variáveis:

1. Centragem no país onde o manual é produzido (MF1, MF2, MI1, MI2, MN, MP1a e MP2) com referências isoladas a países onde a língua-alvo é oficial (MP1b);
2. Enfoque pluralista com referências sistemáticas a outros países onde a língua-alvo é oficial (MA1, MA2 e ME1);
3. Articulação das duas opções anteriores (ME2);
4. Abordagem universalista mediante a inserção de referências a vários países que não têm uma relação directa com a cultura-alvo (MI1 e MI2), o que se poderá justificar, neste caso específico, pelo facto de a língua-alvo ser a língua europeia mais falada a nível mundial;
5. Embora muito pontualmente, observa-se que alguns manuais procuram contextualizar as informações relativas à cultura-alvo no universo europeu mediante a apresentação de sondagens relativas à vida quotidiana (ME1 e MI1), a destinos de férias (MA2 e MP1) e dados demográficos (MA2 e MF2) e a apontamentos sobre a União Europeia (MA2).

Não podemos deixar de salientar a ocorrência, mais frequente em alguns manuais do que noutros, de apontamentos relativos à União Europeia e à Europa (MA2 e MN). A nosso ver, tal opção prende-se não só com o intuito de sensibilizar o aprendente para uma cidadania que ser mais global, menos territorializada, mas também para o fazer compreender a mais-valia de aprender outras línguas.

3.3.3. Gastronomia

A gastronomia é a categoria mais representada em todo o *corpus*, sendo abordada de diferentes modos (Ver Anexo II, pp. 141-143).

Em alguns manuais verifica-se a preocupação de mapear gastronomicamente os vários países onde a língua-alvo é falada (MA1, MA2 e ME1). Outros centram-se no *saber fazer*, apresentando receitas (MF1, MI1 e MI2). Outros ainda relacionam a gastronomia com festividades e tradições (MA2, MI1 e MP1). Destaque-se, quanto a este tópico, a abordagem de MN por colocar a gastronomia ao serviço da mobilização de saberes sobre a multiculturalidade.

Os manuais ingleses, sobretudo MI1, são mais generalistas, incluindo textos sobre as privações no mundo e as dificuldades por que passam milhares de pessoas.

3.3.4. Arte e História

Embora tenham pouca representatividade no *corpus*, verifica-se que ambas as categorias são aliviadas do peso a que, por vezes, eram votadas nos manuais antes da Abordagem Comunicativa por dois motivos. Por um lado, a sua presença não é gratuita, ou seja, as informações são contextualizadas e devem, em alguns manuais, ser descobertas e co-construídas pelo público-alvo. (Ver Anexo III, pp 144 e 145).

De facto, quando a História surge, fá-lo de uma forma lúdica, participativa e apelativa. Em ME2, por exemplo, o discurso pedagógico nomeia-a como “La História com maiúsculas”, ou seja, a História de todos. É um modo de envolver o público-alvo, apelando aos seus conhecimentos e vivências de momentos que possivelmente também marcaram o passado do seu país. A mesma estratégia é utilizada nos manuais ingleses, num dos manuais alemães (MA1) e num dos manuais franceses (MF2).

A nível das Artes, entre a literatura, a música e a pintura, a segunda é a mais favorecida, embora só seja contemplada em sete manuais. Os manuais ingleses são os que lhe dedicam mais espaço, seguidos dos espanhóis e dos alemães. Só um dos italianos o faz, mas cinge-se, à semelhança dos ingleses, à descrição do percurso de figuras nacionais de renome internacional. Os manuais alemães introduzem-na como aprofundamento de tópicos culturais (festas e tradições).

Os manuais espanhóis abarcam a expressão musical de vários países hispanofalantes, sendo que ME2 inclui no final do nível A2 “Un paseo musical por la música hispánica,” uma actividade bastante lúdica que consiste na associação de ritmos latinos aos diferentes países representados no mapa.

A literatura surge pontualmente sob a forma de poemas (ME2, MA1 e MA2) e de um conto infantil (MI2). A pintura é a categoria menos tratada, constituindo o cerne de umas das secções culturais de ME1. Veicula tanto a mobilização de saberes prévios como a aquisição de novos conhecimentos.

MN abre um pouco a porta aos seus pintores através de alusões dispersas a quadros de Van Gogh, que têm, contudo, uma função meramente decorativailustrativa. Na secção *Nederland-anderland* da unidade 6, apresenta-se a biografia de um escultor neerlandês. Note-se que, em ambos os casos, os conteúdos não têm relação com as temáticas tratadas ao longo das respectivas unidades.

Noutra unidade, sublinha-se a vertente cultural de Amesterdão, colocando-se a tónica nos dois museus mais conceituados da cidade:

Het bekendste is het Rijksmuseum, waar je “De Nachtwacht”, het beroemdste schilderij van Rembrandt van Rijn kunt zien. Niet minder beroemd is Vincent van Gogh, die in Amsterdam van eigeen museum heeft. Met in totaal 400 tekeningen en 200 schilderijen is dat de grootste Van Gogh collectie ter wereld.” (MN, 130)¹⁹

O cinema marca também presença, como é não poderia deixar de ser, nos manuais ingleses e num dos manuais italianos, reforçando a tradição .

3.3.5. Personalidades

Em praticamente todos os manuais surgem figuras conhecidas internacionalmente do mundo do espectáculo, com especial destaque para o cinema e para a música.

Os manuais alemães centram-se em figuras conhecidas internacionalmente como Einstein, Dietrich e Brecht (MA1), mas não dedicam muito espaço a esta temática.

Nos manuais espanhóis, pelo contrário, verifica-se a presença bastante significativa de personalidades como a família real espanhola, de pintores (ME1) e de escritores. Muitas vezes, e sobretudo em ME2, recorre-se às suas biografias para didactizar a gramática, como o uso do *Pretérito Perfeito Simple*, aliando-se, desde modo, o ensino-aprendizagem da língua à transmissão de conteúdos culturais objectivos.

Nos manuais italianos, é ao cinema e à música contemporânea que se vão buscar mais referências (MIIt2). Nos manuais ingleses, são várias as figuras retratadas da cena musical contemporânea assim como figuras que marcaram a História universal.

Nos manuais portugueses só se encontram figuras representativas da cultura portuguesa em MP1b, como a fadista Mariza a par de outras que são mais conhecidas entre os portugueses (Catarina Furtado, Pedro Lima, Dulce Pontes e Rodrigo Guedes de Carvalho).

¹⁹ O mais famoso é o Rijksmuseum, onde podemos ver “A Ronda da Noite”, o quadro mais conhecido de Rembrandt van Rijn. Não menos popular é Vincent Van Gogh que tem o seu próprio museu em Amesterdão. Com um total de 400 ilustrações e 200 quadros é a maior colecção de Van Gogh no mundo.

4. Tipologia de conteúdos socioculturais

No quadro seguinte apresentamos a ocorrência das macrocategorias referentes aos conteúdos socioculturais no *corpus*. Assinalámos com (++) os conteúdos que são objecto de uma abordagem mais aprofundada.

Quadro 11
Conteúdos socioculturais

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1	MI2	MN	MP1	MP2
Vida quotidiana	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Relações interpessoais	+	+	+	++	+	++	+	+	+	+	+	+	+
Convenções sociais	+	++	+	++	++	++	+	+	++	+	+	+	+
Valores, atitudes e crenças	+	++	+	++	+	++	+	+	++	+	+	+	+
Comportamento ritual	+	++	+	++	+	++	+	+	++	+	+	+	+
Linguagem corporal	+	+	+	++	+	+	+	+	++	+	+	+	+

A análise dos dados revela uma distribuição mais equilibrada dos conteúdos que usualmente são objecto de estudo nos níveis de iniciação, a saber: vida quotidiana e relações interpessoais. Entre os tópicos mais abordados nestas duas categorias encontram-se a família, as rotinas, os tempos livres, as compras, o trabalho, as profissões, as comidas, as bebidas e as deslocações. Um resultado que se justificará uma vez que a exploração destes tópicos permite a didactização de estruturas gramaticais e lexicais de base, levando ao desenvolvimento de uma competência de comunicação cujos objectivos se caracterizam pela identificação de si, das relações com o Outro e a satisfação de necessidades de carácter imediato a nível de trocas de bens e de serviços.

A distribuição das categorias não é homogénea de manual para manual tanto a nível da ocorrência como da exploração. No domínio das relações interpessoais, por exemplo, a família é o tema mais representativo, sendo articulado com outros tópicos como relações entre os sexos (MA1, MA2, MI e MF2), relações entre as gerações (MA2, MF2, MI1 e MP2), relações entre classes (MF2) e entre comunidades (ME1 e MN).

Quanto a comportamentos rituais, todos os manuais abordam, de uma forma de outra, tradições, como o casamento (MA2, ME1, ME2, MI2, MF1, MF2 e MP1), a despedida de solteiro (ME2) e as convenções sociais associadas a convites (MA1, MP1 e MF2). O Natal é a festividade mais presente, sendo que alguns manuais introduzem informações bastante pertinentes sobre outras datas como o Carnaval e celebrações locais (MI2 e MN). De salientar a apresentação dos símbolos associados a cada festividade que permitem ao aprendente visualizar e contrastar através da imagem os usos da cultura-alvo com os da sua própria cultura (Ver Anexo III, pp. 146-149).

No que respeita à subcategoria linguagem não verbal, embora seja abordada em todos os manuais, é objecto de um interesse peculiar em ME2, como veremos mais adiante.

Passamos, agora, a analisar os três tópicos seleccionados à luz das dinâmicas interculturais: família, casa e habitação e linguagem não verbal.

4.1. Relações interpessoais: a família

A abordagem do tema obedece a critérios diversificados no *corpus*, observando-se desde leituras tradicionalistas a outras mais concordantes com a realidade actual, o que minimiza, no segundo caso, a possibilidade da construção de uma imagem estereotipada da cultura-alvo.

Em MA1, assume particular relevância a associação do tema à história de vida de uma família turca, mediante a qual o aprendente também acede a informações relativamente às comunidades minoritárias na Alemanha. O retrato da família Guler, residente na Alemanha desde 1991, é dado na terceira pessoa, num texto fabricado. Guler e o filho de 24 anos são mecânicos e trabalham para a Bosch. A filha de 22 anos estuda Arte e a mulher de 44 é doméstica. Em 2002, Mehmet compra uma casa na Turquia, onde gosta de passar férias com a família (Ver Anexo III, p. 150).

Após a exploração do texto, surge a rubrica **Info**, onde se traça uma breve retrospectiva relativamente aos imigrantes na Alemanha, destacando-se a comunidade turca entre as comunidades grega, portuguesa e espanhola. Um aspecto a realçar nesta unidade é a ideia de que a imigração tanto marca a vida do homem comum como de personalidades internacionalmente conhecidas como Einstein, Dietrich e Brecht.

Mais centrado na metamorfose da estrutura familiar das últimas décadas, MA2b apresenta as alterações na estrutura familiar alemã através de um gráfico, justificando-as em termos das novas opções de vida tanto dos jovens casais como da mulher que por ter outras prioridades adia o casamento e a maternidade:

Deutschland hat zu wenig Kinder. Viele junge Leute wollen keine Kinder, weil sie andere Prioritäten haben: Ausbildung, Beruf, Freizeit. Die Verbindung von Familie und Beruf ist für Männer und Frauen schwer. Es gibt zu wenig Plätze in Kindergärten und die Öffnungszeiten sind für Menschen im Beruf problematisch. (MA2, 27)²⁰

De uma perspectiva intercultural é ainda pertinente a apresentação das fotografias de três casamentos: um ocidental, um judeu e um africano que o aprendente deve observar, analisar e comentar.

Salientamos o elevado grau de referencialidade com que este manual descreve as opções dos alemães na actualidade. Atente-se, a este propósito, nas entrevistas que constituem o cerne de uma actividade de compreensão do oral, que o aprendente deve relacionar com três fotografias (Ver Anexo III, pp. 150 e 151).

Na primeira, Renate e Werner, um casal de meia idade, descrevem e justificam as suas escolhas:

- + Renate und Werner, Ihr habt spät geheiratet.
- Ja, wir hebben uns schon seit der Schule. Dann haben wir erst mal lange studiert.
- ++ Wir wollten noch nicht früh Kinder haben. Nach dem Studium haben wir beide gearbeitet und viele Reisen gemacht. Mit 38 hat Renate unsere Tochter bekommen. Dann haben wir geheiratet.²¹

A segunda entrevistada é Diana, de 35 anos, que optou por se separar e que demonstra que o facto de viver sozinha não é sinónimo de solidão:

- + Diana, du bist 35 Jahre alt und lebst allein.
- Ja, ich habe mich vor zwei Jahren von meinem Freund getrennt und bin aus unserer Wohnung ausgezogen. (...) Im Moment genieße ich meine Freiheit.
- + Bist du manchmal allein?
- Nein! Single sein heißt ja nicht, dass ich einsam bin. Ich habe viele Freunde und unternehme viel mit ihnen. Nur am Sonntag...da haben viele keine Zeit, weil sie mit ihren Partnern zusammen sein wollen. Das ist manchmal etwas

²⁰ A Alemanha tem muito poucas crianças. Muitos jovens não querem ter filhos, porque têm outras prioridades: formação, carreira e tempos livres. Conciliar trabalho e família é difícil tanto para homens como para mulheres. Os infantários estão cheios e os horários de funcionamento são problemáticos para quem trabalha. [Tradução nossa].

²¹ + Renate und Werner, vocês casaram-se tarde.

- Sim, conhecemo-nos na escola, mas depois disso, continuámos a estudar.
- ++ Não queríamos ter filhos cedo. Depois do curso, começámos a trabalhar e viajámos muito. A Renata teve a nossa filha aos 38 anos. Foi nessa altura que casámos.

schwierig.²²

Na terceira entrevista, Sebastian e Niklas introduzem a realidade partilhada por muitos casais homossexuais que decidem viver juntos, devendo, por isso, lutar contra o preconceito:

- + Sebastian und Niklas, ihr seid ein Paar und wohnt seit etwa einem Jahr zusammen in einer Wohnung. Warum seid ihr zusammengezogen?
- Wir wollten uns einfach öfter sehen. Vorher haben wir uns immer gegenseitig besucht. Das war nicht so praktisch.
- + Als Männerpaar, habt ihr da Probleme mit den Nachbarn?
- ++ Die meisten wissen nicht, dass wir ein Paar sind. Warum auch?
- + Ja, die meisten Nachbarn denken dass wir in einer Wohngemeinschaft zusammenleben, weil das billiger ist.
- ++ Für unsere Eltern war es am Anfang ein Schock. Aber jetzt finden sie es ganz normal. (MA2, 262).²³

Nota-se, assim, por um lado, a preocupação de transmitir uma versão realista, actual e pertinente da diversidade de opções de vida na Alemanha, das mudanças na estrutura familiar e, por outro lado, da importância das tradições que, contudo, continuam a persistir. Numa actividade de compreensão da leitura é solicitado ao aprendente que comente a informação tanto em função da sua cultura de origem como de outras que possa conhecer. Ainda a propósito do tema, introduzem-se festividades e símbolos relacionados com celebrações em família.

Em termos do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, as actividades propostas satisfazem os critérios uma vez que mobilizam saberes, potenciam leituras contrastivas e estimulam para a comunicação mediante exercícios de compreensão do oral, produção oral, compreensão da leitura e produção escrita.

Em ME1, o tema é abordado na unidade “Háblame de ti.” Com o título “La familia”, a actividade central pressupõe o completamento da árvore genealógica de Picasso com os graus de parentesco. De registar a escolha de um suporte deste tipo já que permite a aprendizagem

²² + Diana, tens 35 anos e vives sozinha.

- Sim, separei-me há dois anos do meu namorado e saí de casa. Agora disfruto da minha liberdade.

+ Passas muito tempo sozinha?

- Não! Ser solteira não significa que esteja sozinha. Tenho muitos amigos e faço muitas coisas com eles. Só as domingos é que...eles não têm tempo, porque querem estar com os parceiros. Às vezes, é um bocado difícil.

²³ + Sebastian und Niklas, vocês vivem como um casal há um ano. Porque é que resolveram partilhar um apartamento?

- Queríamos ver-nos mais vezes. Dantes eu ficava em dele ou ele na minha, o que não era muito prático.

+ Vocês têm problemas com os vizinhos por serem um casal homossexual?

++ A maioria não sabe que somos um casal. Porque é que têm de saber?

+ É verdade, a maioria dos vizinhos pensa que nós partilhamos a casa por ser mais barato.

++ Para os nossos pais foi um choque, no princípio, mas agora já acham normal.

simultânea de novo vocabulário e a aquisição (ou consolidação) de conhecimentos sobre uma personalidade chave da cultura espanhola.

A secção ***Descubriendo*** apresenta um texto informativo fabricado que descreve os rituais associados à celebração do casamento na Espanha e na Bolívia. (Ver Anexo III, p. 155). Como actividade de pré-leitura, apresentam-se quatro frases que o aprendente deve classificar como verdadeiras ou falsas:

- a. En Bolivia, las bodas duran tres días.
- b. En España, la gente se casa muy joven.
- c. En España, el novio entra en la iglesia con su madre.
- d. En Bolivia, el marido compra el traje a la novia.

No texto, dão-se informações sobre dois casais, cuja leitura servirá para confirmar as opções seleccionadas na actividade anterior. Note-se que, em ambos os casos, se sublinha a persistência da tradição:

Elena y Antonio tienen 32 años y se casan hoy. Como muchos españoles se casan un poco más tarde que sus padres, pero siguen la tradición de casarse con vestido blanco y por la iglesia.

En Bolivia, las bodas duran tres días y se celebran en casa de los novios o de los padres. (ME1, 77)

A actividade de pós-leitura envolve a associação de algumas afirmações ao contexto espanhol e boliviano. Como actividade final, sugere-se a realização de uma tarefa para a qual o aprendente deve consultar o sítio em linha da editora:

La boda es una ceremonia llena de símbolos muy singulares. Entra en www.edelsa.es (Actividades en la red) y teclea www.bodas.org. Te planteamos una tarea para conocer el significado de algunos de ellos.

Não obstante a diversidade de actividades, que integra a formulação de hipóteses sobre a C2, não se favorece nem a reflexão explícita sobre a cultura de origem nem a comparação C1/C2.

Em ME2, no nível A1, introduz-se o tema a partir da árvore genealógica da família real espanhola como ponto de partida para o desenvolvimento da competência lexical (Ver Anexo III, p. 153).

No nível A2, o tema é articulado com os rituais associados à organização da cerimónia (convites e a despedida de solteiro), sendo de destacar neste segundo volume a associação do casamento das relações entre pessoas de diferentes nacionalidades. Nesta actividade, o aprendente é

confrontado com um conjunto de tópicos em torno das relações afectivas entre pessoas de diferentes nacionalidades que deve classificar como factores negativos ou positivos:

Encontrar una segunda patria; Vivir en un país porque tu pareja es de allí;
Facturas enormes de teléfono; Si la relación es a distancia, puedes conservar tu independencia. (ME2b, 80)

Na actividade seguinte, introduz-se uma actividade de compreensão da leitura cujo cerne é um texto autêntico sobre o casamento de um espanhol e de uma alemã.

O casamento misto cede depois lugar aos rituais da comunidade cigana (Ver Anexo II:

Gitanos y payos han convivido en España desde el siglo XV, pero algunas costumbres son diferentes para cada comunidad. Una de ellas es la boda.

A abordagem do tema neste manual possibilita, a nosso ver, a leitura pelo aprendente da estrutura familiar na Espanha sob perspectivas diversas, aliando-se a informação objectiva à subjectiva e mediatizando a reflexão sobre a cultura de origem.

Em MF1 o tópico é introduzido na secção “Formes et ressources” da unidade 2 intitulada “Elle est très sympa.” Parte-se de um exercício de compreensão oral mediante o qual o aprendente deve completar uma árvore genealógica. Esta actividade tem como objectivo a aquisição do léxico necessário à execução da tarefa final que é a distribuição dos convidados num casamento, atendendo às suas nacionalidades, graus de parentesco e relação com os noivos.

Na secção **Regards croisés**, um texto informativo fabricado esboça o retrato de Pierre, uma criança de três anos, filho de pais divorciados que vive numa família recomposta:

Pierre, trois ans, a deux demi-sœurs et deux demi-frères. Comme un enfant sur trois en France, Pierre est né dans une famille recomposée. Vingt pour cent des familles aujourd’hui ne correspondent plus au schéma traditionnel de famille: le père, la mère et les enfants. (MF1, 24)

Referem-se ainda as seguintes estruturas familiares: a família nuclear ou tradicional, a família numerosa, a família recomposta, os casais sem filhos, a família monoparental, a união de facto e os casais homossexuais. Não obstante a leitura abrangente da sociedade francesa, não se favorece uma leitura contrastiva do tópico.

Em MFa realçam-se as relações entre gerações e os papéis do homem e da mulher na família, reflectindo-se sobre as mudanças sociais das últimas décadas:

Autrefois en France comme dans d'autres pays, le père avait toute l'autorité dans la famille. Après 1968, la société et la famille changent. Cela se voit à l'école, dans les relations entre les hommes et les femmes. (MF2, 85)

Numa unidade posterior, o tópico das relações familiares é novamente abordado, fornecendo-se informações sobre a taxa de natalidade e o número de casamentos em França entre 1970 e 2002. Como suportes, surgem um gráfico e um quadro estatístico sobre o número médio de filhos de cada mulher na União Europeia em 2000. Interpretados os suportes, o aprendente deverá opinar sobre a situação no seu país. Tal como em MA2, reflecte-se sobre as alterações sociais no que concerne ao casamento “Le mariage n'est plus obligatoire comme avant; c'est un choix personnel.” (Ver Anexo III, p.152).

MI1 apresenta a família a partir de vários registos, verificando-se o cuidado de diversificar o tipo de discurso, os tipos de família e os ambientes em que vivem. O tema começa por ser introduzido na 3ª pessoa a partir de uma fotografia de um casal com dois filhos adolescentes:

This is Sally Milton. She's married, and this is her family. Their house is in London. She's a teacher. Her school is in the centre of town. Tom is Sally's husband. He's a bank manager. His bank is in the centre of town, too. “Our children are Kirsty and Nick. They're students at Camden College. We're happy in London.” (MI1, 24)

Num segundo momento, surge a fotografia de um casal com dois filhos adolescentes mas de origem chinesa. A apresentação é feita pela filha do casal, Rachel Chang, num exercício de compreensão do oral:

Hello! My name's Rachel, and I'm from the United States. This is a photo of my family. Our house is in San Diego. This is my brother. His name is Steve, and he's 15. He's a student. This is my mother. Her name's Grace. She's forty-two, and she's a doctor. And this man is my father, Bob. He's forty-four, and he's a businessman. (MI1, 26)

As representações da família tanto neste manual como em MI2 incidem, contudo, no retrato da família nuclear, de classe média, não existindo espaço nem para uma reflexão sobre as realidades apresentadas nem para um confronto com os referentes culturais do aprendente. Torna-se claro que o objectivo é o desenvolvimento da competência linguística e a aprendizagem de novo vocabulário com o apoio de uma grande diversidade de suportes icónicos (Ver Anexo III, pp. 156).

Nos manuais italianos, a tónica é colocada na família nuclear, se bem que MIT1 proporcione uma imagem mais actual do que MI2 no que toca ao papel da mulher na família e na sociedade, à participação do homem na educação dos filhos e às relações entre gerações e entre sexos.

Embora constitua o cerne da unidade 9 “Mi fai vedere qualche foto della tua famiglia?”, as representações das famílias italianas são logo introduzidas na unidade 3 “Cosa fai oggi?”, associando-se o tema às rotinas diárias, às relações interpessoais e às funções de cada membro na célula familiar. Vejam-se, a propósito, as questões colocadas ao aprendente na rubrica **Confronto tra culture**:

- Anche nel tuo Paese di solito lavorano il marito e la moglie?
- In Italia i nonni sono una grande risorsa per la famiglia perché stanno con i nipoti, li vanno a prendere a scuola, giocano con loro. Anche nel tuo Paese?
- Racconta a un tuo compagno le abitudini del tuo Paese. (MI1, 37). ²⁴

E na secção *Produzione libera*:

1. Come sono suddivisi i compiti nella tua famiglia?
2. Ci sono delle cose che fa sempre la stessa persona?
3. In Italia, la situazione familiare sta cambiando perché, ad esempio, anche il padre aiuta in casa e si occupa sempre di più dei figli. Nel tuo Paese ci sono delle differenze tra uomo e donna nell’organizzazione familiare? (MI1, 51). ²⁵

O tema é retomado numa unidade posterior a partir da seguinte questão: “Che cos’è per te la famiglia?” (MI1, 132). Na secção *per capire* apresenta-se uma actividade de mobilização de representações prévias “Com’è secondo te la famiglia italiana?” Ao longo da unidade, o discurso pedagógico leva o público-alvo a observar, descrever e categorizar as representações sugeridas. Convida-o, por exemplo, a formular hipóteses quanto às regras de funcionamento da família italiana, permitindo-lhe desenvolver estratégias que promovam a sua emancipação na descoberta do Outro.

Num momento posterior, é a partir da leitura do artigo “Come sta cambiando la famiglia italiana?” que se aprofunda o tema, não se prescindindo da participação do aprendente na descodificação da informação. Como tarefa, solicita-se a identificação das ideias-chave de cada parágrafo do artigo em função das seguintes frases:

²⁴ No teu país o homem e a mulher também trabalham?

Na Itália, os avós dão um grande apoio à família, porque estão com os netos, vão buscá-los à escola, brincam com eles. Também é assim no teu país?

Conta a um colega teu os hábitos do teu país.

²⁵ 1. Como são divididas as tarefas na tua família?

2. Há coisas que são sempre feitas pela mesma pessoa?

3. Na Itália, a situação familiar está a mudar porque, por exemplo, o pai também ajuda em casa e ocupa-se cada vez mais dos filhos. No teu país há diferenças entre homens e mulheres na organização familiar?

Matrimoni in crisi pie al Nord che al Sud
I figli italiani lasciano la famiglia tardi
I ruoli nella famiglia non sono ancora paritari
Numeri di figli
Quando e come ci si sposa. (UT9, 144).²⁶

Na rubrica **Confronto tra culture**, sugere-se o contraste entre C1 / C2, a partir dos seguintes pontos:

- natalità (quanti bambini nascono)
- matrimonio e convivenza
- separazioni, divorzi
- ruoli dell' uomo e della donna nella famiglia
- quando i giovani lasciano la famiglia²⁷

Na secção *produzione libera* uma das actividades consiste na escrita de uma carta a um amigo sobre as tradições relacionadas com o casamento na cultura de origem. Neste manual, a reflexão sobre o tema permite ao aprendente equacionar hipóteses, formular juízos, categorizar, analisar e comparar, fazendo-o tomar posições e, ao desvendar o universo do Outro, estabelecer contrastes com as suas próprias referências.

Em MN, o tema é usado para introduzir na secção *Nederland –anderland* conteúdos socioculturais referentes às relações entre amigos e familiares representados através de mensagens curtas de agradecimentos e felicitações:

Liefste mama, bedankt voor all uw zorgen, en voor uw vriendschap die heel veel voor me betekent. U bent een fantastische moeder! Bianca uit Ede
Els, bedankt voor alle liefs en gezelligheid de afgelopen dertig jaar. Van je gekke man Gert
Tante Peggy, jij bent de allerliefste, de mooiste en gezelligste tante die er bestaat. Heel veel liefs en kusjes van Romy. (MN, 34)²⁸

²⁶ Matrimónios em crise mais a Norte do que a Sul.
Os filhos italianos saem de casa mais tarde.
Os papéis na família ainda não são iguais.
Número de filhos.
Quando e como se casa

²⁷ natalidade (quantas crianças nascem)
casamento e convivência
separações e divórcios
papéis do homem e da mulher na família
quando é que os jovens deixam a família

²⁸ Querida mamã, obrigada pela sua preocupação e amizade que tanto significam para mim. É uma mãe fantástica!
Bianca de Ede. Els, obrigado por todo o teu amor e apoio nos últimos 13 anos. Do teu marido louco Geert.
Tia Peggy, és a tia mais querida, amorosa e divertida que há no mundo. Muitos beijinhos da Romy.

Embora sejam pertinentes tanto a nível sociolinguístico como sociocultural, os conteúdos não são operacionalizados mediante qualquer tipo de instrução, cabendo ao ensinante dinamizá-los, o que poderia ser realizado mediante uma análise contrastiva dos vocativos e das fórmulas de fecho a partir do enquadramento dos extractos a nível das relações interpessoais na sociedade neerlandesa.

Nos manuais portugueses a ênfase é colocada na família nuclear. (Ver Anexo III, p. 157). Em MP1a, o léxico relativo aos graus de parentesco é introduzido na unidade 6, apesar de nas unidades 1 e 3 já ocorrerem referências a duas famílias portuguesas no âmbito das apresentações e das rotinas. Na primeira, o protagonista é António Vilar casado com uma italiana e na segunda é Isabel, mãe de dois filhos. Em ambos os casos trata-se da representação de uma família nuclear típica.

Na unidade 9, o tema é novamente abordado, sendo agora associado às festividades e tradições. Na parte A, o protagonista é André, uma criança de nove anos, cuja festa de aniversário constitui o mote da unidade. Neste diálogo compreende-se a participação de toda a família, e sobretudo dos avós, na preparação e na celebração do aniversário da criança. Na parte B, explora-se a celebração do Natal em família, fazendo-se alusão às tradições da época num texto informativo fabricado. A compreensão da leitura consiste na resposta oral a um conjunto de questões que, mais uma vez, demonstram a orientação contrastiva deste manual, na medida em que solicita a reflexão constante sobre a cultura-alvo e a cultura de origem:

1. Indique os aspectos que, segundo o texto, são importantes para os portugueses no Natal.
2. No seu país também se festeja o Natal? É uma festa muito diferente do Natal português? Em que aspectos?
3. Como é que passou o seu último Natal? (MP1a, 156)

Na unidade 10, numa carta fabricada na secção A, reitera-se a ideia de família nuclear e da importância dos avós no agregado familiar:

Este ano o António quis passar uma semana na Escócia em Junho e fomos os dois sozinhos. Acreditas?! Os miúdos não puderam ir connosco (...) Durante essa semana ficaram com os avós. Desde que eles nasceram, esta foi a primeira vez que eu e o António não os levámos connosco. Foi como uma segunda lua-de-mel. (MP1a, 168)

Neste manual, embora não surjam representações de outras estruturas familiares além da família nuclear, o tema é alvo de diferentes abordagens. Na unidade 12, por exemplo, coloca-se a tónica nas vivências de uma família portuguesa que emigrou para a Alemanha:

A família Silva foi viver para Berlim há quatro anos. Antes, a família Silva vivia na Ericeira, uma vila situada na costa de Portugal. O Sr. Silva e a mulher trabalham num hotel: ele é cozinheiro e ela trabalha na lavandaria. A filha, a Clara, tem 14 anos e adora escrever. (MP1a, 190)

Antes da leitura da carta da filha do casal sobre o tema “Os problemas de adaptação dos emigrantes”, o aprendente deverá formular hipóteses sobre um conjunto de tópicos relacionados com actividades da vida quotidiana, distinguindo entre os que se referem à vida em Portugal e na Alemanha.

Como actividade de pós-leitura da carta de Clara, em que se referem as dificuldades de adaptação da família Silva ao novo país, procura-se criar um momento de reflexão sobre o país do aprendente como país de acolhimento e sobre eventuais experiências migratórias pelas quais tenha passado:

Imagine que a família Silva se mudava para o seu país, concretamente para a sua cidade, vila ou aldeia. Quais eram as dificuldades de adaptação que você pensa que eles sentiam? O que é que acha que eles tinham de fazer para uma melhor adaptação?

Existem muitos emigrantes no seu país ou na sua cidade? De onde? Quais são os que acha que sentem maiores dificuldades? Porquê?

Já viveu alguma experiência semelhante? Já alguma vez sentiu dificuldades de adaptação a uma outra cultura? (MP1a, 191)

Em MP2, a informação sobre a família nuclear portuguesa é um pouco idílica, sendo verbalizada por uma criança de dez anos:

Eu tenho dez anos e moro com o meu pai, a minha mãe e a minha avó mais nova e tenho duas irmãs mais velhas que eu. Neste momento, estou a jogar às cartas no meu quarto e a minha irmã mais nova está a estudar no quarto dela. A minha irmã mais velha está a namorar na sala e a minha avó está também na sala a fazer malha e a tomar conta dela. Os meus pais estão a trabalhar e nós estamos em casa porque estamos de férias. O meu pai diz que aqui em Portugal as famílias devem ter uma casa enorme, porque vivemos todos juntos: a mãe, o pai, os filhos e também os avós. (MP2, 51)

Mais adiante, na secção “Oralidade”, realça-se num texto curto fabricado o papel dos avós no agregado familiar e no modo como os idosos são vistos na sociedade portuguesa, uma visão que nos tempos actuais consideramos ser um pouco desadequada:

Em Portugal as famílias têm, normalmente, a presença dos avós. A sabedoria e a afectividade dos mais velhos é, desde sempre, um valor que nós conservamos na

nossa cultura. O seu papel é o de depositários do passado e de mensageiros desse passado. (MP2, 57)

Do exposto se conclui que se em alguns manuais o tema é introduzido para desenvolver a competência linguística, noutros possibilita a apresentação das diferentes estruturas familiares, das realidades, vivências e formas de estar dessas mesmas famílias, estimulando-se, ainda, a reflexão sobre a cultura de origem e a comparação com a cultura-alvo a vários níveis: constituição do agregado familiar, papéis do homem e da mulher na célula familiar, as prioridades da mulher na actualidade, a existência de casais mistos e de casais homossexuais.

Quadro 12

Da família e tópicos associados

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MIIt1	MIIt2	MN	MP1	MP2
Rotinas domésticas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Papéis sociais	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Relação entre gerações	-	+	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	+
Relação entre comunidades	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Rituais	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-
Valores e atitudes	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+

Embora os textos informativos em alguns manuais se baseiem em sondagens e estudos realizados tanto a nível nacional (MA2) como europeu (MF2 e MIIt1), os suportes textuais são, na sua maioria, fabricados, dividindo-se em quatro tipos: diálogos entre nativos, testemunhos e apresentações na 3ª pessoa e textos informativos. O recurso a documentos jornalísticos como artigos ou entrevistas é escasso, só ocorrendo em três manuais: ME2, MF2 e MIIt1.

A nível dos suportes icónicos, as opções dos autores primam pela diversidade a nível de sexo, origem e classe social (MI e MI2), retratam usos e tradições de comunidades minoritárias (MA2 e ME2), remetem para a diversidade cultural dos países onde a língua-alvo é falada (ME1), recuperam símbolos associados a comportamentos rituais (MA2) e exploram convenções sociais (ME2).

Quadro 13
Tipologia de documentos

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1	MI2	MN	MP1	MP2
Diálogos fabricados	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Textos informativos	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Documentos jornalísticos	-	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Documentos antropológicos	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
Testemunhos	-	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-

Quanto à abordagem do tema, constata-se o recurso a estratégias variadas que permitem não só o conhecimento da C2 como a reflexão implícita ou explícita sobre a C1. Mobilizam-se representações prévias através de suportes textuais e icónicos através da análise de atitudes e indícios culturais em fotografias (MP2), da interpretação e reflexão sobre documentos autênticos como gráficos e sondagens (MA2 e MF2), de actividades de pré-leitura que envolvem a formulação de hipóteses (MI1, MP1), do questionamento directo sobre a cultura de origem (MA2, ME1, MI1 e MP1a), da comparação C1/C2 (MI1) e do desenvolvimento da autonomia através da investigação orientada (ME1).

Destaque-se que MA2, ME2, MF2 e MI1 procuram veicular informações isentas e precisas sobre a cultura-alvo a nível da estrutura familiar, estabelecendo ainda uma ponte tanto com a cultura de origem do aprendente como com outras culturas que eventualmente conheça. Propiciam, assim, o desenvolvimento da consciência intercultural em termos dos dois universos culturais em presença, tendo ainda em consideração o repertório cultural do público-alvo.

Em relação, especificamente, ao papel do aprendente, nota-se, assim, mais em alguns manuais do que noutros, a tentativa de contribuir para a sua emancipação, auxiliando-o a observar, descobrir, inferir, comparar e analisar os fenómenos culturais, guiando-o na estruturação dos saberes. A prática comunicativa é motivada e acompanha o processo de descoberta, desenvolvendo no aprendente o espírito de curiosidade, o espírito crítico, a criatividade, a imaginação e competências que o ajudarão a intervir adequadamente em situações reais de comunicação.

4.2. Casa e estilos de vida

O universo sociocultural em que o tema é apresentado resume-se na maioria dos manuais aos países onde são concebidos. Apenas quatro abrangem outros universos de referência (MA2, MI1b, ME1 e MI1).

Na rubrica “Wohnen Interkulturell” de MA2a introduzem-se informações sobre os estilos de casas na Alemanha de uma perspectiva histórica. A actividade consiste em relacionar seis frases com seis fotografias, sendo uma delas de uma casa no Japão. Atente-se nas frases:

1. Um 1900 Jahren haben viele Familien in Deutschland nur ein Zimmer.
2. Jedes Kind hat ein Zimmer.
3. Die Möbel sind ziemlich grob und dunkel. Das Zimmer ist sehr voll.
4. Das Treppenhaus ist kein Spielplatz.
5. Vielen Familien haben ein Esszimmer.
6. Kein Bett, Kein Stuhl – ich finde das schon! (MA2, 67)²⁹

Na actividade seguinte é solicitado ao aprendente que fale das casas no seu país. Numa secção posterior é através de Hayashida, um japonês que vive na Alemanha há alguns meses, que se aprofunda o tema. O testemunho tem como suporte duas fotografias do narrador. (Ver Anexo III, p. 158). A comparação das casas é feita em termos do número de assoalhadas e das suas funções no dia-a-dia:

In Deutschland schläft man im Schlafzimmer, isst im Esszimmer und wohnt im Wohnzimmer. In Japan machen wir alles in einem Zimmer: Wir schlafen, wohnen und essen in einem Zimmer.³⁰ (MA2, 72)

Em ME1, na unidade intitulada *Alquilar un piso*, o tema é abordado a partir de diálogos curtos em torno de uma visita a um apartamento. Na secção “Actividades” são apresentadas várias tarefas relacionadas com a reserva de um apartamento para férias: leitura de anúncios fabricados de apartamentos para alugar, uma mudança, a simulação de uma reserva com a instrução “*Buscas piso y tu compañero es el agente inmobiliario*” e a escrita de um *e-mail* sobre o apartamento alugado.

O tema é aprofundado na secção *Descubriendo*, onde são dadas informações sobre o Barrio La Boca em Buenos Aires e o Barrio de Lavapiés em Madrid. Como actividade de pesquisa, o

²⁹ Por volta de 1900, muitas famílias na Alemanha só tinham uma assoalhada. 2. Cada criança tinha um quarto. 3. Os móveis são bastante grandes e escuros. O quarto está demasiado cheio. 4. As escadas não são para se brincar. 5. Muitas famílias tinham uma sala de jantar. 6. Não há camas nem cadeiras – gosto disso!

³⁰ Na Alemanha, dorme-se no quarto, come-se na sala de jantar e convive-se na sala de estar. No Japão fazemos tudo na mesma sala: dormimos, convivemos e comemos.

aprendente é remetido para o sítio em linha da editora onde deve procurar informações sobre apartamentos para alugar.

Apesar da ênfase colocada quer na oralidade quer na escrita, não se dá visibilidade ao aprendente enquanto co-constructor sob uma perspectiva rcultural. A exposição ao universo do Outro faz-se essencialmente a partir da leitura e compreensão dos documentos fornecidos, centra-se no saber fazer, sem permitir uma reflexão explícita sobre os factos culturais.

Em MF2a, o tema é introduzido a partir de um texto informativo fabricado baseado em dados estatísticos. São referidas algumas diferenças entre a vida no campo, nos arredores e na cidade assim como se descreve a qualidade de vida dos que diariamente se deslocam para o trabalho nos transportes públicos. Motivo que, segundo o texto, justifica o facto de cerca de 500 mil franceses terem trocado a cidade pelo campo entre 1999 e 2004.

Após uma actividade de escolha múltipla para verificação da compreensão, questiona-se o aprendente: “Est-ce-qu’il y a le même phénomène dans votre pays? Qu’en pensez-vous ? (UT10, 145).

Em MF2b, o tema serve de pretexto na secção *Découvertes* à introdução de informações relativas às convenções sociais relacionadas com a primeira ida a casa de um francês: a pontualidade e o hábito de ofertar o anfitrião. Na secção *Conversations* relacionam-se, ainda, as funções que as diferentes partes da casa desempenham na recepção de um convidado:

On accueille les invités dans l’entrée

On s’installe dans le salon

On prend l’apéritif assis dans des fauteuils

On peut montrer aux invités l’appartement ou la maison (la chambre à coucher, le bureau, la cuisine, la salle des bains...)

On dîne avec les invités dans la salle à manger, le séjour (mais on prend souvent se repas dans la cuisine. (MF2b, 15).

Como actividade de síntese, na subsecção “Et maintenant à vous!” sugerem-se várias simulações. O aprendente deve encarnar diferentes papéis e fazer as escolhas adequadas em termos do contexto comunicativo e dos interlocutores:

A. Anaïs est invitée chez sa collègue Gaëlle. Elle apporte des fleurs. - Bonsoir Anaïs... - Bonsoir, Gaëlle	C. Laurent Migneret, 37 ans, informaticien, est invité pour la première fois chez son chef de service, monsieur Aubry. Madame Aubry l’accueille.
B. Madame Chardonnet accueille sa petite fille Léa et Fabrice, son mari. Ils apportent des chocolats (6 répliques).	

Na secção “La lecture” as actividades têm como cerne um prospecto relativo ao Dia Mundial dos Vizinhos. Após várias perguntas sobre o texto, questiona-se o aprendente relativamente às relações entre vizinhos na cultura de origem:

Et chez-vous, comment ça se passe avec vos voisins?
Est-ce-que vous êtes proches de vos voisins ?
Est-ce que vous discutez ensemble ?
Est-ce que vous organisez des fêtes ensemble ? (MF2a, 23)

Nos manuais ingleses, o tema é abordado a partir das perspectivas de pessoas de várias idades e nacionalidades que descrevem as suas casas. Neste aspecto como noutros, estes manuais reiteram o seu carácter universalista ao integrar e articular as perspectivas de personagens de diferentes origens, com diferentes ocupações, interesses e motivações. Apesar da diversidade de documentos textuais e icónicos, verifica-se que as estratégias não potenciam nem a reflexão sobre a cultura de origem nem a comparação com a cultura-alvo. (Ver Anexo III, p. 159)

Se em MIIt2 não se atribui uma relevância particular ao tema casa e habitação, dele se servindo apenas para introduzir léxico novo, já MIIt1 faz uma abordagem muito significativa do tema na unidade “Verrà proprio un bell’ appartamento!” (Ver Anexo III, p. 159)

Como actividade de motivação, na secção *cominciare*, o aprendente deve observar quatro fotografias de casas italianas e formular hipóteses sobre a sua localização (na cidade, no campo, no norte ou no sul).

A exploração do tema beneficia, sobretudo, da leitura de um estudo realizado sobre os hábitos e as preferências dos europeus intitulado “La casa ideale degli europei:”

Per molti europei, ma soprattutto per gli inglesi e gli italiani, la cucina è la stanza dove fanno più attività; la camera da letto sembra invece essere l’ambiente preferito per l’ uso del computer e per la lettura. La TV si trova generalmente in soggiorno o in cucina; i francesi sono gli unici ad ammettere di guardarla anche in camera da letto. Il divani è per tutti gli europei un pezzo d’ arredo se destinato a usi differenti: per inglesi e tedeschi à infatti il luogo del relax, per gli italiani un letto provvisorio. (MIIt1, 152)³¹

Na rubrica **Confronto tra culture** sugere-se a formação de pequenos grupos com o objectivo de comparar as respostas dadas a um questionário preenchido individualmente relativo à habitação com perguntas de carácter geral e uma relativa a convenções sociais: “Nel tuo Paese c’è qualche

³¹ Para muitos europeus, mas sobretudo para os ingleses e italianos, a cozinha é a divisão da casa onde fazem mais actividades; o quarto parece ser o ambiente preferido para o uso do computador e para a leitura. A TV encontra-se geralmente na sala ou na cozinha; os franceses são os únicos a admitir que também a vêem no quarto. O divã é para todos os europeus um peso destinado a diferentes usos: para os ingleses e alemães é, de facto, um lugar de descanso, para os italianos é uma cama provisória.

usanza che si deve rispettare quando si entra in casa di qualcuno? (es. In Italia si chiede permesso). (Mit1, 153). Na secção “Produzione libera” é sugerida uma simulação com o objectivo de alugar uma casa: o aluno A procura informações e o aluno B deve fornecê-las.

Consideramos que neste manual o tema é objecto de uma abordagem bastante cuidada. Além de contemplar as competências lexical, gramatical, fonológica, pragmática e sociocultural e de integrar várias destrezas linguísticas, ainda abre espaço para múltiplos momentos de identificação, reflexão, comparação e análise do tema sob uma perspectiva intercultural, culminando com a execução de uma tarefa comunicativa específica. Realce-se, ainda, a pertinência do artigo seleccionado que descentraliza a atenção da Itália e permite uma perspectiva mais abrangente de outras formas de estar e de viver.

Em MN, na unidade intitulada “Wij woonden in een gezellig huisje³²”, a exploração do tema permite que o aprendente aceda a informações sobre os tipos de casas na Holanda tanto na actualidade como no passado, fazendo-o, neste último caso, a partir de testemunhos:

Mijn grootouders woonden in een klein huis aan de dijk. Ik ging meestal op mijn fiets naar hen toe, maar als het regende kreeg ik van mijn moeder twee kaartjes voor de bus. Die stopte vlakbij het huisje van opa en oma. Ze hadden toen nog geen badkamer; je waste gewoon in de keuken. Centrale verwarming kenden mijn grootouders ook niet. (...) ³³ (MN, 102)

Na secção *Nederland-anderland*, é a partir da perspectiva do Outro que se dá a conhecer o estilo de vida dos holandeses, recorrendo-se, para isso, aos comentários de quatro estudantes estrangeiros. Curiosamente, o título escolhido para esta secção é uma frase bastante verbalizada por aqueles que visitam os Países Baixos e que em Português se traduz por: “Eles aqui não têm cortinas nas janelas!” (Ver Anexo III, p. 159)

Vejam-se, a propósito, os comentários da estudante italiana e do estudante dinamarquês:

Nederland is het land van de grote ramen zonder gordijnen. Tijdens een wandeling langs de grachten kon ik de verleiding niet weerstaan opa Kees bij het tv-kijken gade te slaan of de gezellige inrichting van de familie van Rijswijk te bewonderen. Nederlanders schijnen zich niet te storen aan deze nieuwsgierigheid. Integhendeel: maar al te graag maken ze anderen deelgenoot van hun leven. En het is juist deze openheid die de Nederlanders voor mij zo sympathiek maakt. ³⁴

³² Nós vivíamos numa casinha acolhedora.

³³ Os meus avós viviam numa casa pequena perto do dique. Normalmente eu ia até lá de bicicleta, mas quando chovia a minha mãe dava-me dinheiro para o autocarro que parava perto da casinha dos meus avós. Naquela altura eles não tinham casa de banho, lavavam-se na cozinha. Também não sabiam o que era o aquecimento central.

³⁴ A Holanda é o país das grandes janelas sem cortinas. Durante um passeio pelos canais não pude resistir à tentação de espreitar o avô Kees a ver televisão ou a admirar a decoração acolhedora da família de Rijswijk. Os holandeses parecem

Wonen in Nederland, dat betekent wonen met veel licht en weinig ruimte. Maar de weinige ruimte die voor iedereen in zo'n klein land overblijft, wordt functioneel gebruikt. Waar alles klein is, daar zijn juist de kleine dingen die zo belangrijk en dat is misschien een reden waarom Nederlanders zo'n bijzonder gevoel voor details hebben. Buren zijn er altijd overal. De verstandhouding is niet altijd daar even hartelijk, maar ja..³⁵ (MN, 98)

Em MP1a, o tópico é abordado na unidade 2 com o título: “Onde fica o teu hotel?” O texto central tem como protagonista um engenheiro de Faro que vive num bairro antigo de Lisboa, servindo de base para actividades de compreensão da leitura e compreensão do oral. Não obstante outros textos lacunares e um anúncio fabricado de um apartamento para alugar, não são dadas informações sobre os tipos de casa em Portugal, zonas de residência ou rotinas domésticas.

Nos textos fabricados de MP2 apresentam-se referências ao Porto, a Lisboa e a Cascais, mas de um modo algo limitativo que pode induzir o aprendente em erro quanto às opções de muitos portugueses.

No texto A, já citado anteriormente, o narrador refere que:

O meu pai diz que aqui em Portugal as famílias devem ter uma casa enorme, porque vivemos todos juntos: a mãe, o pai, os filhos e também os avós. Eu gosto muito de ter a minha avó aqui em casa porque ela conta muitas histórias sobre o passado da nossa família. (MP2, 50)

No texto B, fala-se de Mariana que vive em Cascais numa casa grande com jardim. O diálogo centra-se numa conversa entre Mariana e os seus amigos domésticos: um gato e um cão. Já no texto C faz-se referência ao Bairro Alto, onde vive o jovem Pedro:

O Pedro mora numa zona típica de Lisboa. Mora no Bairro Alto. A casa dele é muito antiga e fica num velho pátio (...) Nas janelas da casa, ele tem uns vasos com sardinheiras, que são flores muito bonitas e que decoram as varandas nestes bairros antigos.

Na secção “Oralidade” são propostas várias actividades de produção oral, sendo que duas envolvem comparação e análise:

Falar sobre a sua casa no seu país. Falar sobre as características das casas em cada país.

não se importar com este tipo de curiosidade alheia. Pelo contrário: partilham com à-vontade o seu dia-a-dia com os outros. Para mim, é justamente essa abertura que os torna tão simpáticos.

³⁵ Viver na Holanda significa viver com muita luz em pouco espaço. Mas o espaço limitado que resta a tantas pessoas num país tão pequeno é usado de modo funcional. Onde tudo é pequeno são justamente as pequenas coisas que se tornam importantes e talvez seja essa a razão pela qual os holandeses são tão atentos aos pormenores. Os vizinhos estão por todo o lado. A postura deles nem sempre é efusiva, mas ok...

As casas são um espelho de cada cultura. Em cada país as casas adaptam-se ao clima e estão de acordo com as necessidades das pessoas.

Da análise realizada, concluímos que o tema serve de pretexto à exploração de convenções sociais (MI1 e MF2), estilos de vida (MN e MP2), experiências de comunidades minoritárias (MA2), papéis sociais (ME1), rotinas domésticas (MA1, ME2 e MI1), apontamentos geográficos (ME1), contrastes entre a vida no campo e na cidade e notas demográficas (MF1 e MF2).

Quadro 14

Casa, estilos de vida e tópicos associados

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1	MI2	MN	MP1	MP2
Transacção de serviços	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
Rotinas domésticas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Convenções sociais	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-
Papéis sociais	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-
Rotinas diárias	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-
Campo / cidade	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-

Entre os documentos utilizados destacam-se os diálogos fabricados e os documentos textuais e icónicos de tipo antropológico como fotografias e ilustrações de tipos de casas, plantas de apartamentos e anúncios de imóveis fabricados.

Embora alguns manuais incluam testemunhos na primeira ou na terceira pessoa, só dois incluem testemunhos de não nativos sobre as casas e estilos de vida das sociedades-alvo(MA2 e MN). Entre os documentos autênticos de tipo jornalístico, destaca-se MI1 que apresenta um estudo sobre as rotinas domésticas dos europeus, associando-o às partes da casa e também MF2 que apresenta um texto informativo baseado em dados estatísticos relativamente às escolhas dos franceses.

Quadro 15

Tiologia de documentos

	MA1	MA2	ME1	ME2	MF1	MF2	MI1	MI2	MI1	MI2	MN	MP1	MP2
Diálogos fabricados	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Textos informativos	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Documentos jornalísticos	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Documentos antropológicos	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	-
Testemunhos	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+

4.3. Linguagem corporal

Se para aprendentes de culturas próximas a postura, os gestos, o tom de voz e as expressões faciais não constituem, geralmente, um obstáculo à comunicação, noutros casos, a comunicação pode ser afectada pelo desconhecimento do gesto que acompanha o acto de fala.

Para que o falante possa beneficiar em pleno da negociação de sentidos que ocorre em cada interacção intercultural, é-lhe necessário enriquecer e ampliar o seu leque de instrumentos de leitura do Outro. Nesse sentido, manuais que introduzam o público-alvo ao mundo do não verbalizado, actuam como mediadores entre o aprendente e as culturas em presença, descodificando-as, interpretando-as e agindo sobre elas através de linguagens que, regra geral, não são objecto de estudo, mas que constituem uma parte integrante da comunicação. Esse entendimento transparece em alguns manuais do *corpus*, como passamos a descrever.

Em MA2a, introduzem-se várias notas referentes às saudações na Alemanha a nível nacional e regional. Compara-se, por exemplo, o hábito do aperto de mão germânico com a saudação com beijos na Itália, Espanha e França.

Em ME2, a par das fotografias que remetem para apresentações, apresentam-se vários quadros explicativos sobre o grau de formalidade e as fórmulas utilizadas em diferentes contextos comunicativos. (Ver Anexo III, pp. 160 e 161). Num segundo momento, o aprendente deverá simular situações semelhantes, atendendo à situação de comunicação em questão e aos interlocutores. É de destacar a atenção dada à linguagem não verbal no nível A2, cujos conteúdos se revelam bastante enriquecedores a nível da conciliação entre língua, cultura e pragmática. As informações são dadas em contexto e são, em grande parte, descobertas pelo aprendente que as relaciona com ilustrações e fotografias em função das quais deve seleccionar as fórmulas mais adequadas a cada situação. Atente-se nas informações veiculadas pelos autores:

Normalmente cuando se saluda se dan dos besos entre mujeres, y entre hombres y mujeres. Los hombres se dan la mano y se tocan en el hombro, la espalda e incluso la cabeza o el estomago, dando palmaditas. También pueden hacer como se pegan. Los hombres solo se besan si son familia. Si se felicitan se dan un abrazo, también en momentos de tristeza. (ME2b, 31)

E sobre os espanhóis em geral:

En España se toca mucho a la persona cuando se la saluda, durante la conversación y al despedirse. Las distancias entre los interlocutores son pequeñas. Los españoles son muy expresivos.

Encontram-se ainda várias situações que devem ser simuladas a partir de instruções como:

Alumno A

Estás en el andén del metro y ves a tu compañero en el andén de enfrente. Lo saludas para captar su atención y le dices que luego lo llamas por teléfono.

Alumno B

Estás en el metro. De repente. Ves a tu compañero en el otro andén. Te hace señas, que te dice? Contéstale. (ME2, 34)

As estratégias utilizadas promovem uma aprendizagem significativa, uma vez que permitem que o aprendente estabeleça uma relação entre o que observa e o que lê ou ouve, decidindo, ainda, sobre os procedimentos mais adequados à realização das tarefas comunicativas baseando-se apenas em gestos. O aprendente constrói, assim, o seu próprio conhecimento, planeia as suas acções num contexto determinado, aprende a fazer e a estar com o Outro.

Em Mit1, na unidade “Ciao! Bella festa, vero?”, as saudações são introduzidas através de fotografias, cabendo ao aprendente a tarefa de analisar as diferentes saudações a nível do grau de formalidade. Também na rubrica *Confronto tra culture* com o subtítulo “I saluti,” usam-se quatro fotografias (um aceno, abraço, um beijo e um aperto de mão) e promove-se a reflexão sobre a C1: “Quando nel tuo Paese le persone si salutano, che gesti fanno? Mima i gesti di saluto che si fanno nel tuo Paese.” (Mit1, 5)

Em Mit2, na unidade 1, na subsecção intitulada “Ciao Maria!”, o aprendente deve observar quatro fotografias e dizer o que acha que têm em comum. Em seguida, é-lhe pedido que ouça os mini-diálogos e que os relacione com as mesmas. Também em MN, o aprendente deve relacionar 4 fotografias de apresentações que retratam quatro situações de comunicação diferentes (no médico, no escritório, na aula e num parque de campismo) com o suporte oral. É-lhe ainda pedido que reflita sobre o grau de formalidade das interacções. (Ver Anexo III, p. 162).

Em MP1a, também na unidade 1, apresentam-se três fotografias que o aprendente deverá relacionar com diálogos. As fotografias retratam jovens do sexo feminino e masculino. Verifica-se ainda o recurso a duas sequências de ilustrações que remetem para apresentações de carácter formal, onde são introduzidas as fórmulas de tratamento: Dr., Dra., D. e Sr. Além da actividade de leitura em voz alta e de compreensão do oral com o apoio de transcrições não existem actividades de aplicação mediante simulações ou reflexão contrastiva sobre as formas de tratamento. (Ver Anexo III, p. 163).

Em MP2, a estratégia consiste no completamento de pequenas interacções com as fórmulas sociais adequadas ao lado das quais se apresentam ilustrações dos gestos utilizados.

Como se depreende dos exemplos dados, existe no *corpus* a iniciativa de apresentar actividades que promovam a actuação estratégica do aprendente, levando-o a tomar decisões sobre os gestos adequados a determinado contextos, personalizando o acto de comunicação, o que envolve a reflexão sobre o saber fazer do Outro e uma comparação implícita com outras referências culturais. Em ME2, esse entendimento favorece uma aprendizagem significativa e funcional da linguagem corporal que extrapola o uso de formas de tratamento ou a encenação de apresentações, muito presente no *corpus*. Trata-se, contudo, de uma abordagem que ainda está muito orientada para a sociedade-alvo, não abrindo espaço nem para uma explanação visual do gesto em diferentes culturas nem para uma reflexão explícita sobre o painel de possibilidades que o mesmo pode desempenhar em função do repertório cultural do aprendente.

Conclusão

Sendo transversal a todas as áreas do saber, a educação intercultural assume-se como um dos princípios que devem nortear a actuação de todos aqueles que aceitam e assumem a responsabilidade de participar na Educação para o século XXI. Entre eles encontram-se ensinantes e autores de manuais escolares, a eles cabendo a tarefa de materializar em conteúdos e estratégias aquilo que se define como prioritário na educação para uma cidadania plurilingue e pluricultural.

A área específica da Didáctica de LE constitui, como também ficou demonstrado, um campo privilegiado para o desenvolvimento de competências que além de comunicativas se pretendem interculturais. Neste contexto, o manual de línguas é o dispositivo pedagógico que maior responsabilidade terá na mobilização de saberes e competências, devendo, por isso, permitir uma reflexão multidimensional sobre o Outro nas suas vivências, crenças e valores, ao mesmo tempo que viabiliza a descentração e abre caminho para a relativização positiva das diferenças e das semelhanças, transformando esse processo numa co-construção consentida do aprender a viver juntos, um dos pilares da Educação para o século XXI.

Como vimos no último capítulo, já se verifica, actualmente, em bastantes manuais, um reconhecimento da indissociabilidade entre língua e cultura, da necessidade de transmitir informações isentas e realistas sobre a cultura-alvo. A atenção explícita ao estereótipo mediante o recurso a fontes variadas permite que o próprio discurso pedagógico se salvguarde de generalizações tendenciosas baseadas na observação empírica e catalise uma leitura multidimensional e fiel da sociedade-alvo.

Muitos manuais pretendem transmitir uma visão englobante da cultura-alvo, não excluindo conteúdos, mas articulando os saberes objectivos com os subjectivos no intuito de mobilizar representações e de desenvolver a competência da comunicação numa óptica intercultural.

Consideramos que os conteúdos analisados estão de acordo com a faixa etária dos aprendentes e vão de encontro aos interesses dos mesmos, sendo didactizados de uma forma lúdica, pouco densa e graficamente apelativa. As secções culturais não funcionam, regra geral, como um apêndice, mas permitem aprofundar as temáticas das unidades, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa através de actividades variadas que visam o desenvolvimento tanto da oralidade como da escrita.

Estimula-se, ainda, a reflexão sobre a C2 e a comparação com a cultura de origem ou outras culturas mediante actividades que permitem:

- a) mobilizar saberes objectivos previamente adquiridos sobre a cultura-alvo (geografia, demografia, gastronomia e arte): MA1, MA2, ME1, ME2, MF1 e MF2.
- b) abordar explicitamente estereótipos e reflectir sobre os mesmos: ME2, MF2 e MI1.
- c) analisar contrastivamente comportamentos e convenções sociais a partir de imagens: MA2, ME1, MI1, MN e ilustrações ME1, MI1 e MP2.
- d) debater tópicos culturais e socioculturais (C1/C2): MA2, MF2, MI1, MP1 e MP2.
- e) simular interações: MA1, ME1, ME2, MI1, MI2, MI1, MI2, MF1, MF2, MN, MP1, MP2.
- f) desenvolver a autonomia, remetendo o aprendente para os sítios em linha das editoras (ME1) ou propondo a realização de projectos (MF2).

Os manuais do *corpus* compatibilizam-se, assim, ainda que a diferentes níveis, com a ideia da formação de uma competência comunicativa intercultural, colocando ao dispor do ensinante um conjunto diversificado de temas, documentos e estratégias que veiculam a mobilização de saberes e o desenvolvimento de competências, preparando o aprendente para a gestão do seu repertório linguístico-cultural.

Consideramos que a análise efectuada nos permite concluir que existe o reconhecimento de que para o aprendente se assumir como mediador não lhe bastará adquirir competências em várias línguas e conhecimentos sobre as respectivas culturas. Deverá, sobretudo, ser capaz de gerir esses mesmos saberes em múltiplos contextos, indo ao encontro do Outro, reconhecendo-lhe as especificidades e reconfigurando os seus próprios repertórios linguísticos, afectivos, cognitivos e culturais.

O aprendente plurilingue encontrará nestes manuais um discurso de continuidade que não só verbaliza as orientações dadas no QECR como o dotará das ferramentas linguísticas que lhe permitirão, para retomar as palavras de Pretceille, utilizar “les traits culturels pour dire et se dire, pour s’exprimer verbalement, corporellement, socialement et personnellement.” (Pretceille, 2006 : 83).

Bibliografia

Manuais analisados

Manuais de Alemão

EISOLD, K., KOITHAN, U., SEIFFERT, C. (2000). *Neu Eurolingua Deutsch*. Berlin: Cornelsen.

FUNK, H., KUHN, K., DEMME, S., BAYERLEIN, O. (2007). *Studio D*. Berlin: Cornelsen. (1ª ed. 2005).

Manuais de Espanhol

CASTRO, F., MARIN, F., MORALES, R., ROSA, S. (2006). *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsa. (1ªed. 1995).

EQUIPO PRISMA (2002). *Prisma comienza*. Madrid: Edinumen.

EQUIPO PRISMA (2003). *Prisma continúa*. Madrid: Edinumen.

Manuais de Francês

LABASCOULLE, J., LAUSE, C., ROYER, C. (2007). *Rond-point 1*. Paris: Diffusion. (1ªed. 2004)

GIURA, M., BEACCO, J. (2007). *Alors?* Paris: Didier.

Manuais de Inglês

SOARS, L., SOARS, J. (2006). *New Headway*. Oxford University Press.

REDSTON, C., CUNNIGHAM, G. (2005). *face2face*. Cambridge University Press.

Manuais de Italiano

COSTA, R., GEZZI, C., PIANTONI, M. (2000). *Contatto*. Loescher.

MARIN, T. , MAGNELLI, S. (2005). *Nuovo Progetto Italiano 1*. Edilingua.

Manual de Neerlandês

BROEKMANS J. (2006). *Taal Vitaal. Nederlands voor beginners*. Amsterdam: Intertaal. (1ª ed. 2000).

Manuais de Português

OLIVEIRA, C., BALLMAN, M., COELHO, M. (2006). *Aprender Português*. Lisboa: Texto Editora.

TAVARES, A. (2003). *Português XXI*. Lisboa: Lidel. (Nível A1)

_____ (2004). *Português XXI*. Lisboa: Lidel. (Nível A2)

Bibliografia consultada

ABADALLAH-PRETCEILLE, M. (2006). *L'interculturel comme paradigme pour penser le divers.* In Bizarro R. (org.). *Como abordar...a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores. pp. 77-87.

ABADALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (2001). *Éducation et Communication Interculturelle*. Paris: PUF.

ABADALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: Sorbonne.

ANDRADE, A. I., SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: Edições ASA.

BACHMAN (1990). *Fundamental Considerations in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BARDIN, L. (1997). *L'Analyse du Contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

BEACCO, J. (2000). *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Paris: Hachette.

BENNETT, J. (2003). "Developing intercultural competence in the language classroom" In

Lange, D., Paige, M. (ed.). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning. A Volume in Research in Second Language Learning*. IAP.

BÉRARD, E. (1989). *L'approche communicative*, Paris: CLE.

BERRY, J. (2000). "Acculturation et adaptation." In HILLY, A., LEFEBVRE, M. (dir.) (1999). *Identité Collective et Acculturation. Diversité des Spaces / Specificité des Pratiques*. .

BERTOCHINI, P., CONSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette.

BYRAM, M., BEACCO, J. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

BYRAM, M., NICHOLS, A., STEVENS, D. (eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practise*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M., FLEMING, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M., MORGAN C. (1994). *Teaching and Learning Language and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

BUTTJES, C., BYRAM, M. (ed.) (1991). *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BUTTJES, C. (1991). "Culture in German language teaching: making use of an ambiguous past." In BUTTJES, C., BYRAM, M. (ed.). *Mediating Languages and Cultures*. pp. 47-62.

CAMILLERI, C. (1999). "Stratégies identitaires: les voies de la complexification." In HILLY, A., LEFEBVRE, M. (dir.) (1999). *Identité Collective et Acculturation. Diversité des Spaces / Specificité des Pratiques*. L'Harmattan: Paris.

CHARADEAU, P. (2001). “Langue, discours et identité culturelle.” In PUREN, C. (coord.). *De la Méthodologie à la Didactologie. Études de Linguistique Appliquée*, 123-124. Paris: Didier Érudition.

CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

CANALE, M., SWAIN, M. (1980). “Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing.” In *Applied Linguistics*, vol. 1, p. 80.

CASTELLOTTI, V. (2001). “Retour sur la Formation des Enseignants de Langues: Quelle Place pour le Plurilinguisme?”. In PUREN, C. (coord.). *De la méthodologie à la didactologie. Études de Linguistique Appliquée*. 123-124. Paris: Didier Érudition.

CASTRO, R. e SOUSA, M. (1998). “Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa” in *Linguística e Educação. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.

CHOPPIN, A. (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris : Hachette.

CLANET, C. (1990). *L’Interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*.

Disponível em: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf

(Consultado em Junho de 2008)

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005). *Recommendation on the European Parliament and the council on key competences for lifelong learning*.

Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf (Consultado em Junho de 2008)

CONSELHO DA EUROPA (2005). *Quadro estratégico para o Multilinguismo*. Disponível em: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11084.htm> (Consultado em Junho de 2008)

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Lisboa: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA (1997). *Para uma Europa do Conhecimento*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/36/pt.pdf> (Consultado em Junho de 2008)

CORBETT, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

COSTE, D. (coord.) (2007). *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures? Études de Linguistique Appliquée*. 106. Paris : Didier Érudition.

COSTE, D. (2001). “Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme.” In *Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas*, nº 9. Edições Colibri e Escola Superior de Educação de Santarém.

CUNNINGSWORTH, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Heinemann Books.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: <http://documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/Declara%C3%A7%C3%A3o+Universal+do+s+Direitos+Lingu%C3%ADsticos.pdf>. (Consultado em Janeiro de 2008)

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Disponível em: http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm (Consultado em Janeiro de 2008)

DEMORGON, J. (2006). *Critique de l’interculturel. L’Horizon de la Sociologie*. Paris: Anthropos.

DÍAZ, C. (2004). “Los contenidos culturales.” In LOBATO, J., GARGALLO, I. (dir.) (2004), *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.

EVANS, C. (1995). “L’enseignement de la littérature à l’étranger.” In VECK, B., VERRIER, J. (dir.). *La Littératures des Autres*.

FANZONE, S. (2007). “L’ intercomprensione a scuola. Dalla teoria alla pratica – proposta di un modulo sperimentale per lo sviluppo della consapevolezza europea.” In CAPUCHO, F., MARTINS. A., DEGACHE, C., TOST, M. (org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

FERRAZ, M. J.(1991). “Aprendo a Ensinar Português.” In *Actas do Encontro Nacional da APP*. Lisboa. Associação de Professores de Português.

FRIAS, M. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

GALISSON, R. (2007). “Compétences et valeurs pour une Europe de demain.” In COSTE, D. (coord.), *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?*

_____. “Problématique de l’éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen.” In COSTE, D. (coord.). *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?*

GALISSON, R., COSTE, D. (1983). *Dicionário da Didáctica das Línguas*. Porto: Almedina.

GALISSON, R., COSTE, D. (1999). “Quel statut réinventer pour les cultures en milieu institutionnel ?” in GALLISON, R., PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.

GALLISSOT, R., KILANI, M., RIVERA, A. (2000). *L’Imbroglia Ethnique. En quatorze mots clés*. Paris: Editions Payot Lausanne.

GALLISSOT, R. (2000). “Nationalité.” In GALLISSOT, R., KILANI, M., RIVERA, A. (2004). *L’Imbroglia Ethnique. En quatorze mots clés*.

GÉRARD, F., ROEGIER, X. (1988). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.

- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l 'Enseignement des Langues: 500 Ans d'Histoire*. Paris: CLE International.
- GIMENO, S. J.(2008). *A Educação que ainda é possível. Ensaio sobre cultura e educação*. Porto Editora: Porto.
- GIMENO, S. J. (2005). *El curriculum. Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUILHERME, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon. Multilingual Matters.
- HALL, S. (2001). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP Editora. [1992]
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence." In Pride, j. Holmes, J. *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- HILLY, A., LEFEBVRE, M. (dir.) (1999). *Identité collective et acculturation. Diversité des spaces / spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- HOLLIDAY, A. R., Hyde, M., KULLMAN, J. (2004). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- HUGHES, G. (1986). "An argument for culture analysis in the second language classroom." In VALDES, J. (ed.). *Culture Bound. Bridging the Gap in Language Teaching*.
- JANDT, F. (2004). *Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. London: Sage.
- KELLY, M. et alii (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Disponível em: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.rtf> (Consultado em Maio de 2008).
- KILANI, M. (2000). "Sens et fonctions du stéréotype." In GALISSOT, R., KILANI, M., RIVERA, A. (2004). *L'imbroglia ethnique. En catorze mots clés*. Editions Payot Lausanne: Paris.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

_____ (1995). “La composante culturelle de la didactique des langues.” In PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord). *Méthodes et Methodologies. Le Français dans le Monde*. Paris: Edicef.

_____ (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LIPIANSKY, M., “Stéréotype.” In GALLISSOT, R., KILANI, M., RIVERA, A. (2000), *L’Imbroglia Ethnique. En quatorze mots clés*. Paris: Editions Payot Lausanne.

LÉVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Plon: Paris.

LOBATO, J., GARGALLO, I. (dir.) (2004). *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL: Madrid.

LÓPEZ, L. (2004). “La subcompetencia sociocultural.” In *Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Lobato, Jesús Sánchez, Gargallo Isabel (dir.), SGEL, Madrid.

LÓPEZ, M. (2004). “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos.” In *Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.

LUSSIER, D. (1997). “Domaine de référence pour l’évaluation de la compétence culturelle en langues.” In COSTE, D. (coord.), *Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?*

MATEUS, M.H. (coord.) (2001). *Mais Línguas, Mais Europa: Celebrar a Diversidade Linguística e Cultural da Europa*. Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001. Edições Colibri.

MIRANDA, F. (2004). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto Editora: Porto.

MOIRAND, S. (1984). *Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère*. Paris :Hachette.

MOREIRA, G. (2006). "Globality and Interculturality in the teaching of English." In Bizarro R. (org.). *Como abordar...a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

MORGADO, J. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto Editora. Porto

NETO, F. (2007). "Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas." In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. "ano 41-1, 2007. pp. 5-22.

OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural*. Lisboa: Edições ASA.

PERES, A. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de Pensamento dos Professores face à Diversidade Cultural: Integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.

PEROTTI, A. (1997). *A Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

PORCHER, L. (2003). "Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives" In *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. N° spécial. Paris: Hachette.

_____ (1988). "L'enseignement de la civilisation en questions." In MARIET, F. (coord.). *Enseigner des cultures. Études de Linguistique Appliquée*, 47. Paris: Didier Érudition.

PORCHER, L. (dir.) (1986). *La Civilisation*. Paris: CLE International.

PUGIBET, V. (2001). "La formation des enseignants de langue en IUFM: pour une compétence culturelle." In PUREN, C. (coord.). *De la Méthodologie à la Didactologie. Études de Linguistique Appliquée*, 123-124. Paris : Didier Érudition.

PUREN, C. (1998). "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures." In GALLISON, R., PUREN, C. (coord.). *De l'éthique en didactique des langues étrangères. Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition.

PUREN, C. *et alii* (1988). *Se former en Didactique des Langues*. Paris: Ellipses.

RIBEIRO, A. (1991). “Manuais Didáticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa” in Actas, Português como Língua Estrangeira, Direcção de serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.

RICHARDS. J., RODGERS, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHAUDEAU, F. (1979). *Conception et Production des Manuels Scolaires, Guide Pratique*. Paris: UNESCO.

RISAGER, K. (1991). “Cultural references in recent textbooks: An Evaluation of recent tendencies.” In BUTTJES, C., BYRAM, M. (ed.) (1991). *Mediating Languages and cultures. Towards an intercultural theory of foreign language education*.

RIVERA, A. (2004). “Culture” in GALLISSOT, R., KILANI, M., RIVERA, A. *L’ Imbroglia Ethnique. En quatorze mots clés..*

RUIZ. P. *et alii* (2006). “La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja.” In Revista Portuguesa de Pedagogia, ano 40-2.

SALINS, G. (1995). “Rôle de l’ethnographie de la communication.” In PÉCHEUR, J., VIGNER, G. (coord.), *Méthodes et Methodologies*.

SEMPRINI, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Coll. Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France.

SEQUEIRA, F.(org.) (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Instituto da Educação – Universidade do Minho: Minho.

SIGUAN, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar.

SILVA, J. (1993). “Statut et rôle de la civilisation dans le contexte de l’enseignement / apprentissage des langues étrangères.” In SEQUEIRA, F. (org.) (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. pp. 167-186.

STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

TAVARES, A. (2008). *Ensino / aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

TAYLOR, C. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition// Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Princeton University Press.

TODOROV, T. (1995). “Penser la pluralité des cultures.” In VECK, B., VERRIER, J. (dir.). *La Littératures des Autres. Places des littératures étrangères dans l’enseignement des littératures nationales*. Paris: INRP.

TORMENTA, J. R. (1996). “Manuais Escolares, Inovação ou Tradição?”, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (1996). *Educação – um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

UR, P. (1988). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALDES, J. (ed) (1986). *Culture Bound. Bridging the Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VALETTE, R. (1986). “The culture test.” In VALDES, J. (ed). *Culture Bound. Bridging the Gap in Language Teaching*.

VECK, B., VERRIER, J. (dir.). (1995). *La Littératures des Autres. Places des littératures étrangères dans l’enseignement des littératures nationales*. Paris: INRP.

VILLANOVA, R., HILY, M. VARRO, G. (2001). *Construire l'interculturel? – De la notion aux pratiques*. Paris: L'Harmattan.

WIEVIORKA, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda.

ZABALZA, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ZARATE, G. (coord.) (1988). *Observer et décrire les faits culturels*. Études de Linguistique Appliquée, 69. Paris: Didier Érudition.

_____ (1986). *Enseigner une Culture Étrangère*. Paris: Hachette.

Anexo I

Representações prévias sobre a cultura-alvo

Studio A (MA2b)

Start auf Deutsch

1 Deutsch sehen und hören



1 Bilder und Wörter: Was gehört zusammen?

Musik ■ Reichstag/Berlin ■ Touristen ■ Büro ■ Supermarkt ■ Telefon ■ Kurs ■ Rhein-Main-Airport/Frankfurt ■ Kaffee ■ Computer ■ Cafeteria ■ Oper ■ Espresso ■ Airbus ■ Euro ■ Orchester ■ Schule ■

2 Wie heißen die Wörter in Ihrer Sprache?

Hier lernen Sie

- ▶ internationale Wörter auf Deutsch verstehen
- ▶ jemanden begrüßen
- ▶ sich und andere vorstellen
- ▶ nach Namen und Herkunft fragen
- ▶ das Alphabet und Buchstaben
- ▶ Wortakzent in Namen



3 Bilder und Töne.
Hören Sie. Wo ist das? Was kennen Sie? Wörter in Ihrer Sprache?

Das ist Bild ...

4 Vier Sprecher: Wer kommt aus Deutschland?

Rond-Point 1 (MF1)

Le Monde
Israël-Palestine : le plan
ceux qui veulent la paix

1 (un). **Le cinéma.**
2 (deux). **Les traditions.**
3 (trois). **Les gens.**
4 (quatre). **La politique.**
5 (cinq). **Le tourisme.**
6 (six). **Les vins.**
7 (sept). **Le sport.**
8 (huit). **La cuisine.**
9 (neuf). **La littérature.**
10 (dix). **Le monde des affaires.**
11 (onze). **L'histoire.**
12 (douze). **La mode.**

Le Petit Prince
Antoine de Saint-Exupéry

Vian
Maurice
Rousse

OPERA
ELEPHANT

C. Fermez le livre ! Savez-vous maintenant compter jusqu'à 12 ?

Nuovo Progetto Italiano 1 (MIT2)

Benvenuti!

Progetto italiano 1

Unità introduttiva

Parole e lettere

1 Osservate le foto. Cos'è l'Italia per voi?

2 Lavorate in coppia. Abbinare le foto numerate a queste parole.

<input type="checkbox"/> musica	<input type="checkbox"/> spaghetti	<input type="checkbox"/> espresso	<input type="checkbox"/> cappuccino
<input type="checkbox"/> opera	<input type="checkbox"/> arte	<input type="checkbox"/> moda	<input type="checkbox"/> cinema

Conoscete altre parole italiane?

Prisma Comienza (ME2)

Rompiendo tópicos: **4**

4.1. Mirad estas fotos y discutid cuáles pertenecen a España y por qué.

Para preguntar por la causa de algo:
 ► ¿Por qué te parece que es España?
 ▷ Porque hay toros.

4.2. Opina sobre estos aspectos de España.

1. ¿Crees que hay mucho ruido?
2. ¿Crees que los españoles fuman mucho?
3. ¿Qué piensas de los bares en España?
4. ¿Crees que los españoles son puntuales?
5. ¿Crees que son abiertos?
6. ¿Qué opinas del Rey de España?
7. ¿Qué piensas del uso de aceite de oliva en las comidas españolas?
8. ¿Qué te parece la forma de hablar de los españoles?

4.3. Todos tenemos una imagen de la gente de otros países. Puede ser real o no. Piensa en los tópicos de las nacionalidades de tus compañeros o en los de tu propio país. Escríbelo en un papel y dáselo al profesor. El profesor leerá las opiniones. Tenéis que reaccionar.

PRISMA - NIVEL A1. COMIENZA [ciento veinticinco] ■ 125

Alors? (MF2a)

On a souvent des idées toutes faites sur les autres pays, les habitants...

Il faut identifier ces idées : elles sont souvent approximatives.



Anexo II

Saberes objetivos

1. Diversidade linguística e cultural

Studio A (MA2b)



Rond-point 1 (MF1)



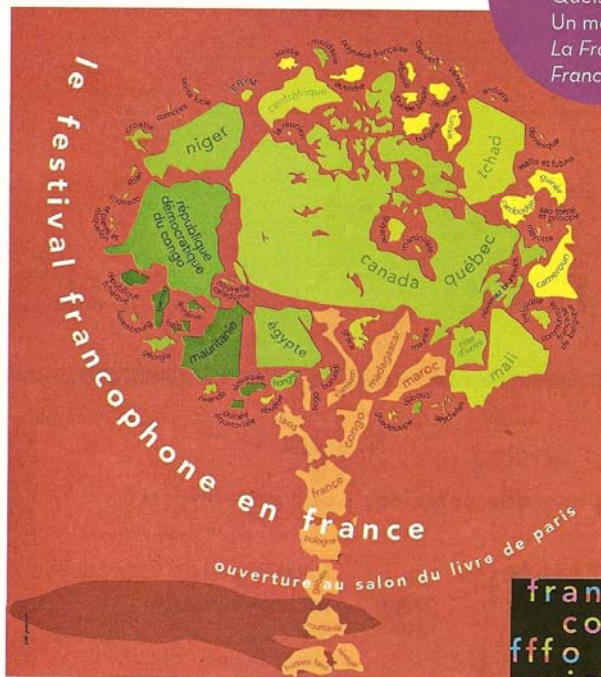
Alors? (MF2)

Moi et les autres

Vous aimez les pays étrangers ? Pourquoi ?
 Vous apprenez le français ? Pourquoi ?
 Quels mots français vous connaissez ?
 Un mot pour définir la France :
 La France, c'est...
 Francia es...

1 • Regardez l'arbre de la Francophonie.

Le français dans le monde :
 la France, le Maroc et ?



La France express : des idées

2 • Pour vous, la France est :

	oui	non
un pays riche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un pays étendu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
un pays touristique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Descubriendo

UNIDAD 14

La lengua española en el mundo

1 ¿Por qué estudias español? Elabora una lista con los motivos y explica las razones al resto de la clase.

2 Lee el texto y contesta verdadero o falso.

Según datos del Instituto Cervantes, se calcula que en todo el mundo hablan español unos 370 millones de personas, repartidos en varios continentes. Es la cuarta lengua más hablada del mundo, después del chino mandarín, el hindi y el inglés, y es oficial en 21 países.

Se habla en México, Colombia, España, Argentina, Venezuela y en otros 17 países, incluida Guinea Ecuatorial, Filipinas y algunas zonas de Israel. Además, hay que contar los hispanohablantes que viven en países donde el español no es lengua oficial. Se calcula que son unos 38 millones en todo el mundo: dos millones en Filipinas y 35 millones de hispanos que viven en Estados Unidos.

Por otro lado, están los extranjeros que aprenden español por diferentes motivos: porque viven en un país de habla hispana, porque lo necesitan para su trabajo o sus estudios, porque les gusta la cultura hispana... Por todo ello, el español es una de las lenguas con mejores perspectivas de crecimiento. Se calcula que el número de hispanohablantes llegará a los 600 millones a lo largo de este siglo.



Monumento a Miguel de Cervantes. Plaza de España, Madrid.

- a. El español se habla en cuatro continentes.
b. Hoy hablan español casi 600 millones de personas.
c. Es lengua oficial en más de una veintena de países.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 ¿Sabes cuáles son los cinco países con mayor número de hispanohablantes? Trata de ordenar los países y las cifras. Consulta las páginas 17 y 29.

	<input type="checkbox"/> Colombia	39.869.000
	<input type="checkbox"/> Estados Unidos	35.300.000
	<input type="checkbox"/> Argentina	96.890.000
	<input type="checkbox"/> España	36.850.000
	<input type="checkbox"/> México	25.150.000



Internet

El Instituto Cervantes es el organismo público español creado con la finalidad de contribuir a la difusión de la lengua española en todo el mundo. Entra a www.edelsa.es y realiza la tarea para conocer más datos sobre esta institución.

Alors? (MF2b)

Vous apprenez le français de France. Mais il y a d'autres formes du français en Belgique, au Québec, en Suisse, dans de nombreux états d'Afrique. Et, en France, il y a aussi d'autres langues que le français.

Be m'agrada...

[...]
Be m'agrada la coustume azon
E m'agrada lo cotes temps d'estiu
E m'agradon l'auzel, quan chanton « plu »,
E m'agradon flocetas per boisson
E m'agrada tot so qu'als adreçz platç
E m'agrada mil tans lo bels solatz :
Don pea mon grot joughat lai breumen,
On de bon grot pous mon cor e mon sen.
[...]

Pierre Vidal, XIX.

Écoutez.

1. Connaissez-vous cette langue ?
À quelle langue vous fait-elle penser ?

Écoutez encore.

2. Quels mots reconnaissez-vous ?
D'après vous, que veut dire :
temps d'estiu (pensez au français : estival)
mon cor ?

La langue de cet extrait d'un poème est la langue d'oc,
utilisée encore aujourd'hui dans la partie sud de la France.

202 • LANGUES DE FRANCE

Toc-toc, toc-toc
Qui frappe à la fenêtre ?
C'est moi mon amour
C'est moi ton pain doux sucré
Depuis deux heures
La pluie me mouille
Par pitié par humanité
Ouvre-moi ta porte
Je travaille
Six jours par semaine
Trois jours pour moi
Trois jours pour ma doudou
Mais samedi est arrivé
Le béké ne m'a pas payé
(béké = patron blanc)
Elle a pris le poignard
Pour me poignarder
[...]



Écoutez à nouveau en suivant sur la version française.

3. Est-ce que comprenez maintenant ?
Le béké n'a pas payé le travail fait et c'est le drame. Le thème de l'amoureux qui attend sous la fenêtre est classique mais cette fois cela tourne très mal. Ce texte a été composé par Armand Siobud (1865-1943) musicien et chef de la société musicale « La Minerve » à Pointe-à-Pitre.
4. Connaissez-vous des histoires ou des chansons du même genre ?
5. Quelles différences voyez-vous entre le français et le créole ?

Les créoles à base française sont parlés dans les Départements d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Réunion). Ce sont des langues inventées au XVIII^e siècle par les esclaves africains au contact de leurs maîtres français. Cela a été leur manière s'approprier le français. On estime à 1 800 000 les personnes qui utilisent les créoles.

LANGUES DE FRANCE • 203

Português XXI 2 (MP1b)

"CHEGANDO NO RIO DE JANEIRO."

Português do Brasil

Português europeu

B. Três visões sobre o Rio de Janeiro

1-

1. Leia os textos.

Leia, compreendendo a escrita

A



Maria Aparecida tem 40 anos. Ela nasceu em Salvador, capital da Bahia, mas vive há 25 anos no Rio de Janeiro. Aos 15 anos começou a trabalhar como empregada doméstica. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. A vida não era fácil. Mas Maria Aparecida conseguiu terminar os estudos e melhorar a sua vida. Hoje ela trabalha por conta própria e é uma costureira muito talentosa. Casou-se e tem dois filhos. Seu marido é mecânico de automóveis. Maria Aparecida gosta muito do Rio de Janeiro e até construiu sua casa com a ajuda dos vizinhos. Esta baiana costuma dizer que: "No Rio, é melhor ter amigos do que dinheiro, porque as relações sociais são solidárias".



B



Raquel Silva é "carioca da gema". Mas seus pais vieram de Pernambuco. Ela tem 34 anos e é professora de história. Mora no Leão, em frente à praia, e leva uma vida tranquila e saudável. Faz caminhadas à tarde no calçadão*, costuma sair com os amigos aos fins de semana para Búzios e às terças e quintas-feiras, à noite, joga capoeira*** com o seu grupo. Trabalha em duas escolas da rede pública de ensino. Raquel sabe que é uma privilegiada, porque a sua vida é muito diferente da vida da maioria das pessoas. No Rio de Janeiro, grande parte da população vive nas favelas em condições muito precárias.



Segundo a Raquel, apesar das condições difíceis, os moradores das favelas conseguem organizar-se e solucionar alguns problemas, criando infra-estruturas tais como creches, cooperativas e associações que melhoram um pouco a vida. Raquel diz que a "esperança é a última que morre".

* carioca da gema - Pessoa que nasceu ou vive na Cidade do Rio de Janeiro.

** calçadão - Passeio à beira-mar, muito frequente nas cidades brasileiras do litoral.

*** capoeira - Dança / luta brasileira de origem africana.

14

"E QUE MAIS SABES SOBRE A MORNAT?"

2-

Compreendendo a escrita: receita

1. A receita que se segue é bastante similar à do arroz doce que faz as delícias de muitos portugueses. Contém, no entanto, um ingrediente não habitual: o leite de coco.

Arroz doce (ingredientes para 4 pessoas)

1 caneca de arroz
3 ou 4 canecas de leite de coco
1 colher de manteiga
1 pitada de sal (opcional)
1 pau de canela (opcional)
1 ou 2 gemas de ovo (opcional)
1 casca de limão
açúcar q.b.



Modo de preparação:

Primeiro coza o arroz em água, juntando a casca de limão, o pau de canela e a pitada de sal. Entretanto, junte a manteiga e vá acrescentando o leite de coco. Depois de quase cozido, e sem parar de mexer, deite o açúcar e deixe continuar a cozer. Por fim, acrescente as gemas de ovo. Sirva frio e com canela em pó. Bom proveito!

2. Ensine aos seus colegas uma receita do seu país.

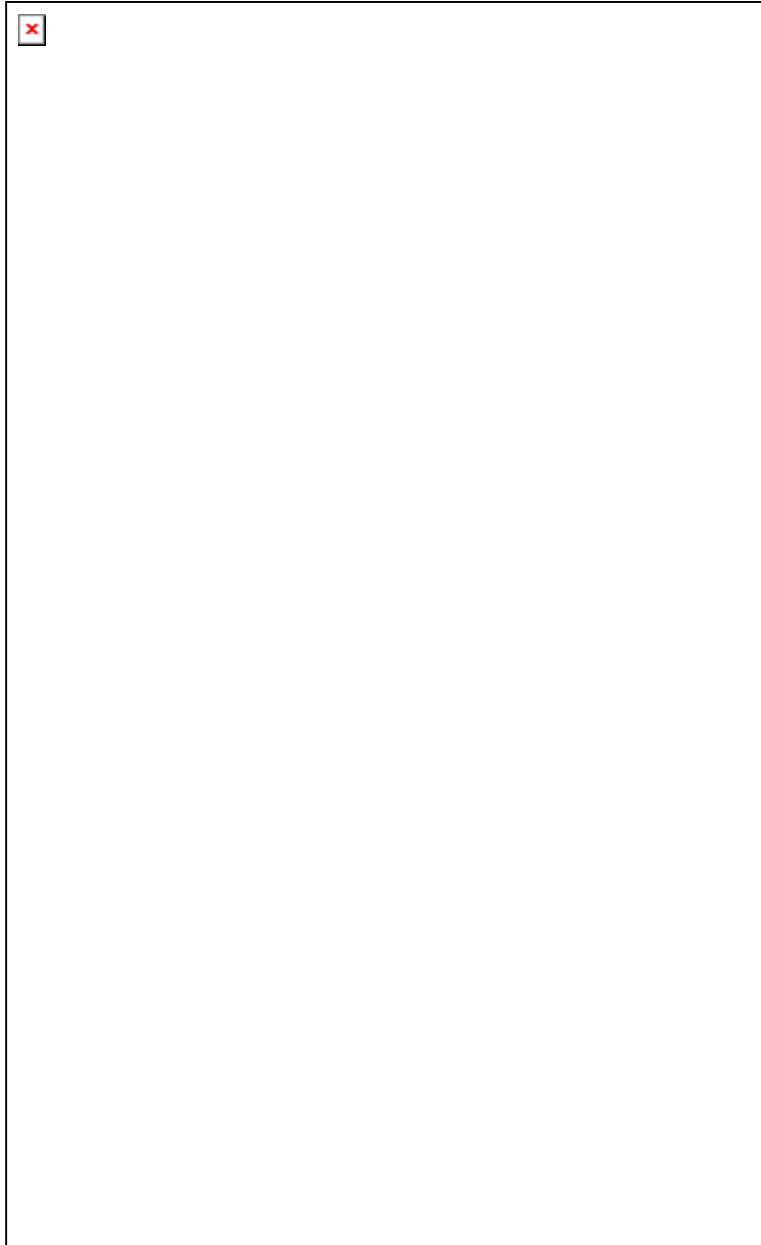
Receita: receita

3 - Ouça o diálogo entre dois amigos, em Luanda. Em seguida, responda às perguntas.

Compreendendo a oral



15



Taal Vitaal (MN)

2. Geografia

Neu Eurolingua Deutsch (MA1)

2 Informationen über Länder

2.1 Lesen Sie die folgenden Informationen zu Deutschland, Österreich und der Schweiz, ergänzen Sie die Maßangaben und markieren Sie die Länder.

1. A CH D Dieses Land ist von Norden nach Süden 876 km lang.
In Berlin ist es im Januar durchschnittlich -0,7 kalt.

2. A CH D Die Zugspitze ist 2962 hoch.

3. A CH D Der Bodensee ist 538,5 groß und bis zu 252 tief.

4. A CH D Der Bodensee liegt 345 über dem Meer.

5. A CH D In Luzern ist es im Juni durchschnittlich 18,2 warm.

6. A CH D Wien hat eine Fläche von 415 groß.

7. A CH D Dieses Land ist 41293 groß.

8. A CH D Der Rhein ist insgesamt 1320 lang.

9. A CH D Von Berlin nach Wien braucht man mit dem Flugzeug eine .

10. A CH D Der Intercity-Express braucht von Hamburg nach Frankfurt (535) drei und 38 .

11. A CH D Er fährt bis zu 280 schnell.

2.2 Was wissen Sie über Ihr Land? Schreiben Sie Fragen und Antworten. Lesen Sie Ihre Fragen vor, Ihr Kursleiter/Ihre Kursleiterin antwortet.

Wie lang/hoch/breit ist ...?
Wie lange braucht man von ... bis ...?
Wie kalt/warm ist es in ... im Winter?
Wie groß ist die USA?

Ah, ...?

Einheits 2 - 21 - nicht zu wenig

Studio d (MA2)

Üben Sie im Kurs.

Kennst du Graz?

Ärzt? Wo liegt denn das?

Das liegt im Süd-osten von Österreich, südlich von Wien.

Kennst du ...?

nördlich von im Norden von

nordwestlich von westlich von im Westen von südwestlich von

nordöstlich von östlich von im Osten von südöstlich von

im Süden von südlich von

6 Städteraten. Arbeiten Sie mit der Landkarte. Üben Sie mit anderen Städten.

Die Stadt liegt im Süden von Deutschland.

Augsburg? München?

Nein, südwestlich von Nürnberg.

Stuttgart?

Ja, genau!

Nuovo Ven 1 (ME1)

Descubriendo UNIDAD 2

España, hoy

1 ¿Qué sabes de España? Contesta verdadero o falso.

a. La Península Ibérica está formada por España y Portugal. V F

b. España está situada al noroeste de Europa. V F

c. También son españolas las Islas Canarias, las Islas Baleares. V F

d. En España hay cuatro lenguas oficiales. V F

e. Las Islas Canarias están en el mar Mediterráneo. V F

2 ¿Sabes a cuál de estas ciudades corresponden estos monumentos?

Salamanca, Madrid, Santiago de Compostela, Granada, Barcelona

Parque Güel

Portada de la Universidad

Patio de los Leones

Fachada del Obradoiro

Museo del Prado

Internet

España es miembro de la Unión Europea desde 1986. Entra en www.edelsa.es, teclea www.red2000.com/spain y completa los datos.

Nuovo Progetto Italiano 1 (MI2)

L'Italia: regioni e città

Conosciamo l'Italia

1. Quali città italiane conoscete? Dove sono? Cosa sapete di queste città?

2. Osservate la cartina. Quante regioni (come per esempio il Lazio) ha l'Italia? Quali sono le 3 regioni più grandi e quali le 3 più piccole?

Attività online

Alors ? (MF2a)

La France express : des faits

Regardez la carte et la légende.

En France, il y a Paris.

En France, il y a aussi Marseille et ... ?

En France, on parle aussi breton, provençal, basque, catalan, corse...



PIB par habitant en euros (2000)	
Norvège :	54 277
Suisse :	42 726
Japon :	30 253
Allemagne :	28 624
France :	28 678
Espagne :	23 050
Singapour :	22 690
Philippines :	988
Indonésie :	1 085

Alors, la France, pour vous c'est : ...

3. Gastronomía

Nuovo Ven 1 (ME1)

Descubriendo

Hábitos alimenticios

UNIDAD 5

1. ¿Sabes lo que es la paella? ¿Qué ingredientes tiene?

2. ¿Conoces los burritos? ¿De dónde son originalmente? Lee el texto y averígualo.

La cocina española es una de las más variadas del mundo; los platos más típicos son:

En el Norte, exquisitos platos de pescado y marisco. En Asturias es típica la fabada, un guiso a base de alubias.

En Castilla todo el mundo conoce el cocido, los callos y las carnes a la brasa.

En Andalucía, un plato excelente para el tiempo caluroso es el gazpacho, una sopa fría de tomate, pimiento, pepino, etc.

En Valencia es típica la paella, que es un plato de arroz con casi cualquier cosa.

En Hispanoamérica, la variedad es también muy grande. Por ejemplo, en Cuba y Colombia encontramos el ajiao, a base de verduras, pollo, pimienta y alcacharras. En Perú y Ecuador es típico el cebiche, que es pescado o marisco marinado en jugo de limón verde.

En México están las enchiladas, hechas con tortillas de harina de maíz rellenas de carne y chiles, así como los burritos o el guacamole, una salsa de aguacate.

Por último, es común a todos los países hispanohablantes el gusto por la fruta, de la que existe una gran variedad, desde la fruta tropical hasta la mediterránea.

3. Después de leer el texto, relaciona los platos con su lugar de procedencia.

- | | |
|-------------|--------------|
| 1. fabada | a. Perú |
| 2. ajiao | b. México |
| 3. cebiche | c. Cuba |
| 4. gazpacho | d. Asturias |
| 5. cocido | e. Valencia |
| 6. burritos | f. Castilla |
| 7. paella | g. Andalucía |



1. Paella



2. Burritos



3. Gazpacho



4. Cebiche



5. Fabada



6. Ajiao



Internet

El gazpacho y el guacamole son dos platos típicos de la cocina española y mexicana. Entra en www.edelsa.es y aprende cómo se preparan.

Nuovo Progetto Italiano (MIT2)

Progetto Italiano 1

Gli italiani a tavola

Gli italiani apprezzano la buona cucina, amano sia cucinare che stare a tavola a mangiare, a bere vino e a parlare con parenti e amici, soprattutto la domenica. Grazie alle cucine regionali ci sono moltissimi piatti. Infatti, tutti i popoli che sono passati dall'Italia (francesi, spagnoli, arabi, austriaci ecc.) hanno lasciato le loro ricette e i loro sapori. Oggi la cucina italiana è famosa in tutto il mondo. Dappertutto si trovano pizzerie e ristoranti italiani e molti prodotti, come il Prosciutto di Parma e il Parmigiano Reggiano, sono esportati in molti paesi.

La storia della pasta. Nel lontano 1292, secondo la leggenda*, Marco Polo porta gli spaghetti dalla Cina. Ma un tipo di lasagna, chiamata "lagana" era già nota agli etruschi* e ai romani, poi dimenticata nel Medioevo*. Molto probabilmente sono gli arabi che introducono la pasta nella cucina siciliana intorno al 1100. I siciliani sono stati, infatti, per secoli dei veri maestri nel cucinare la pasta che presto si diffonde in tutta Italia e nel mondo.

La storia della pizza. Nella cucina degli egizi, degli etruschi e dei romani esiste già un tipo di focaccia, una sorta di pane rotondo e sottile*. Nel Rinascimento* serve come piatto per i poveri, che la mangiano alla fine del pasto. Nel Settecento il suo sapore è arricchito dal pomodoro che arriva dall'America: solo allora è apprezzata anche dalle classi più ricche.

Un'altra data importante nella sua storia è il 1889 quando la regina Margherita esprime il desiderio di provare la pizza di Raffaele Esposito, famoso pizzaiolo* di Napoli. L'uomo prepara una pizza tricolore come la bandiera italiana: il verde del basilico, il bianco della mozzarella (per la prima volta) e il rosso del pomodoro, che chiama appunto "Pizza Margherita". Da allora la pizza conquista tutto il mondo.

Indicate le informazioni presenti nel testo.

- ☐ 1. Ci sono piatti diversi in ogni regione d'Italia.
- ☐ 2. Ci sono molti ristoranti italiani in Cina.
- ☐ 3. Ci sono varie teorie sulle origini della pasta.
- ☐ 4. Napoli è considerata il centro della cucina italiana.
- ☐ 5. La pasta non è un'invenzione del tutto italiana.
- ☐ 6. Il pomodoro ha cambiato la storia della pizza.
- ☐ 7. La regina Margherita ha apprezzato molto la "sua" pizza.

Glossario: leggenda: racconto tra storia e fantasia; etruschi: popolo antico vissuto in Italia dal nono al primo secolo a.C.; medioevo: periodo storico dal 476 al 1492; settemila: di piccolo spessore, basso; Rinascimento: periodo storico dal 1400 al 1550, caratterizzato da un grande rinnovamento artistico e culturale; pizzaiolo: persona che prepara le pizze.



Arriva l'estate: un mondo di specialità regionali.



Contatto (MI2)

5 Leggi le ricette, scegli un verbo tra quelli sottolineati nelle ricette e scrivilo sotto l'immagine giusta.

Penne all'arrabbiata

Ingredienti per 4 persone:

- 350 grammi di pasta (penne)
- 5 cucchiaini di polpa di pomodoro
- 500 grammi di pancetta
- 2 spicchi d'aglio
- 1 cipolla
- 80 grammi di formaggio pecorino
- 1 pezzetto di peperoncino
- 3 cucchiaini di olio d'oliva

Togliete la polpa dei pomodori. Aggiungete l'aglio, la cipolla, il peperoncino e la pancetta. mettete tutto in una padella con l'olio d'oliva, salate e cuocete per circa 20 minuti. Mescolate di tanto in tanto con un cucchiaino di legno. Intanto cuocete la pasta in una pentola con acqua e sale. Quando la pasta è pronta versate sopra la salsa e mescolate. Servite con formaggio parmigiano.

Pasta al ragù

Ingredienti per 4 persone:

- 350 grammi di pasta
- polpa di pomodoro
- 1 cipolla
- 3 cucchiaini di olio d'oliva
- 250 grammi di carne macinata

Tritate la cipolla e mettetela insieme all'olio, alla carne e al sugo di pomodoro. Cuocete per circa un'ora. Intanto versate la pasta nell'acqua bollente e cuocete per circa 20 minuti. Quando la pasta è pronta, togliete dal fuoco e aggiungete il sugo. Servite con formaggio parmigiano.

PRIMI PIATTI

- ☐ Spaghetti allo scoglio
- ☐ Ravioli alla fiorentina

SECONDI PIATTI CON CONTORNO

- ☐ Pollo agli aromi con insalata
- ☐ Grigliata mista di carne con patate fritte

10 Completa il conto dei signori Rossini con la data e il totale che pagano.

laghetto
50100 Fiesole
Firenze (FI)
Tel. (055) 86.15.98

Fiesole (FI)

coperto	4	€	4,00
minerale	2	€	5,00
vino	1	€	9,00
primo	4	€	28,50
secondo	3	€	32,00
contorno	3	€	9,00
dolce	2	€	10,00
caffè	4	€	4,00
totale			

Confronto fra culture

I pasti

- Quali sono i pasti principali in Italia?
- Com'è un pasto tipico italiano? E nel tuo Paese?

albergo Aurora

colazione dalle 7.30 alle 9.30
pranzo dalle 12.00 alle 14.00
cena dalle 19.00 alle 20.30

58 cinquantotto

New Headway (MI1)

Food around the world

For 99% of human history, people took their food from the world around them. They ate all that they could find, and then moved on. Then about 10,000 years ago, or for 1% of human history, people learned to farm the land and control their environment.

The kind of food we eat depends on which part of the world we live in, or which part of our country we live in. For example, in the south of China they eat rice, but in the north they eat noodles. In Scandinavia, they eat a lot of herrings, and the Portuguese love sardines. But in central Europe, away from the sea, people don't eat so much fish, they eat more meat and sausages. In Austria, Germany, and Poland there are hundreds of different kinds of sausages.

In North America, Australia, and Europe there are two or more courses to every meal and people eat with knives and forks. In China there is only one course, all the food is together on the table, and they eat with chopsticks. In parts of India and the Middle East people use their fingers and bread to pick up the food.

Nowadays it is possible to transport food easily from one part of the world to the other. We can eat what we like, when we like, at any time of the year. Bananas come from the Caribbean or Africa, rice comes from India or the USA, strawberries come from Chile or Spain. Food is very big business. But people in poor countries are still hungry, and people in rich countries eat too much.

Unit 9 - Food you like! 71

My favourite national food

1 Look at the photos of four national dishes. Which do you like? Match them with the countries.

Italy Argentina England Austria

2 Find these things in the photos.

toast tomatoes chilli onions egg bacon chocolate beef sausage

Bruschetta

Bife de chorizo

Sachertorte

Full English breakfast

3 **107** Listen to the people. What nationality are they? Match them with their favourite food. What do they say about them?

Anke

Graham

Sergio

Madalen

4 Answer these questions about the people.

- Who...?
 - travels a lot
 - goes to cafés to eat their favourite food
 - likes sweet things
 - eats their favourite food at home
- Where is Café Sachert?
- Who invented Sachertorte?
- When does Graham eat a full English breakfast?
- How do you make bruschetta?
- Where is Sergio's favourite place to go?
- How often does Madalen eat beef?
- Who cooks it for her?

What do you think?

- What are your favourite national foods? When and where do you eat them?
- Describe them to your partner.

Roind-Point 1 (MF1)



9. LA QUICHE LORRAINE



A. La quiche est une tarte salée avec des lardons ou du fromage. Lisez la recette que nous vous proposons ici et remettez les photos dans l'ordre chronologique.

LA QUICHE LORRAINE

Temps de préparation : 20 minutes
Cuisson : 25 minutes
Ingédients pour 4 personnes :
 3 oeufs
 1/2 litre de lait entier
 125 g de lardons
 1/2 cuillère à café de sel
 2 pincées de poivre (ou noix muscade)
 100 g de gruyère râpé
 pâte brisée avec 200 g de farine

Tout d'abord, mettez les lardons dans une poêle et faites-les revenir. Ensuite, mettez la pâte brisée dans un moule à tarte et disposez les lardons sur la pâte. Battez les oeufs avec le lait et le sel, puis ajoutez une pincée de poivre ou de noix de muscade. Versez les oeufs et la crème sur la pâte. Ajoutez le gruyère. Chauffez le four à 200 degrés et mettez la quiche au four pendant 25 minutes.

Português XXI 1 (MP1 a)

"JÁ PREPARASTE A FESTA?"

3. Festas especiais

O Natal

Ler e compreender



O Natal é uma data muito especial. Os portugueses gostam de oferecer presentes a vários membros da família e também aos seus amigos. No Natal gasta-se muito dinheiro, mas o importante é reunir a família: pais, filhos, avós, tios, primos. Ninguém deve ficar sozinho. Até às 19:00 horas do dia 24, muitos portugueses procuram os presentes de última hora. O movimento nas ruas é enorme. Tudo tem de estar preparado para a noite de Natal.

Na noite do dia 24, a família junta-se para a ceia de Natal: bacalhau cozido com batatas e legumes, para os mais tradicionais; mas também há famílias que preferem peru. Para a sobremesa, a mesa enche-se de doces: fatias douradas, farrinhas, filhoses, bolo-rei e muitos outros. Come-se muito e também se bebe bastante. Mais tarde, vem o momento que todos esperam: a troca de presentes.

No dia 25, a festa continua com um almoço que também tem de ser especial. A família reúne-se mais uma vez e passa umas horas de convívio alegre, com todos sentados a uma mesa cheia. Mas as crianças preferem passar o dia a brincar com os brinquedos que o Pai Natal lhes ofereceu.






143

4. História e Arte

Prisma (ME2)

Historia de España **3**

3.1. Algunas de estas fotos pertenecen a hechos recientes de la historia de España. Discute con tus compañeros cuáles son.

3.2. Relaciona cada palabra con su definición.

1 Elecciones	a El que puede ejercer el derecho a voto.
2 Referéndum	b Conjunto de personas que dirigen un Estado.
3 Golpe de Estado	c Consulta que se hace a los electores sobre una cuestión política.
4 Dictadura	d Proceso que sirve para elegir a los representantes políticos.
5 Gobierno	e Conjunto de personas que defienden una misma causa.
6 Partido	f Elección de un candidato.
7 Guerra civil	g Intento violento de hacerse con el gobierno de un país.
8 Voto	h Forma de gobierno con rey.
9 Monarquía	i Forma de gobierno en donde el poder lo tiene una sola persona no elegida democráticamente.
10 Elector	j Lucha armada entre bandos de una misma nación.

PRISMA • NIVEL A2 • CONTINUA (punto siete) 107

Nuovo Ven 1 (ME1)

UNIDAD 10

Descubriendo

Pintura española e hispanoamericana

1 Relaciona los títulos de estas obras con sus autores y completa la fecha en que se pintaron los cuadros. Piensa en los siglos.

1. El pueblo toma las armas, 1__25	a) Frida Kahlo
2. Las Meninas, 1__56	b) Diego Velázquez
3. Las dos Fridas, 1__40	c) Francisco de Goya
4. El 3 de mayo de 1808 en Madrid, 1__14	d) Pablo Picasso
5. El pintor y la modelo, 1__63	e) David Alfaro Siqueiros

2 Lee las siguientes descripciones y relaciona las con el cuadro correspondiente.

a

b

c

d

e

- Es un doble autorretrato. Hay dos mujeres con los corazones conectados. La figura de la izquierda es la "Victoria" y la figura de la derecha es la "Mexicana".
- Se ve a varios campesinos. A la derecha, hay una mujer con un pañuelo rojo en la cabeza.
- Una mujer está en la parte central del grupo. En la izquierda se sitúa la figura del pintor con sus instrumentos de trabajo. Al fondo hay un espejo en el que aparecen reflejados un hombre y una mujer.
- Imagen nocturna de una ciudad. La parte central del cuadro la ocupan unas figuras que expresan el horror.
- Es el interior de un estudio de pintura. El pintor a un lado y la modelo a la derecha de la imagen. El cuadro representa la vida cotidiana del artista.

3 Concurso de pintura. La clase puede actuar como un jurado artístico. Primero anota tus opciones. Luego en la pizarra se hace la votación. Anota el resultado aquí.

	YO	LA CLASE
Cuadro que gusta más
Cuadro que gusta menos

Internet
 Muchos museos disponen de páginas web en las que se reproduce la obra de importantes pintores españoles e hispanoamericanos. Entra en www.edelsa.es (Actividades en la Red) y realiza las tareas sobre Fernando Botero y Frida Kahlo.

Conteúdos socioculturais abordados

1. Símbolos

Studio A (MA2b)



Neu Eurolingua Deutsch (MA1)



Alors? (MF2)

L'année

2. Cherchez les jours fériés.

1. Fêtes religieuses :
 - 15 août : ...
 - Noël : ...

2. Fêtes civiles :
 - fête nationale : ...

• Le 11 novembre, on fête l'Armistice de 1918.
 • Le 8 mai, la victoire de 1945.
 • Le 15 août, l'Assomption.

Voici l'année des Français

septembre
la rentrée (des classes, de la vie politique)

octobre et novembre
l'automne, avec la Toussaint

décembre
le froid arrive : fêtes de Noël en famille

le premier janvier
le Nouvel An

février, mars
les vacances d'hiver (deux semaines)

avril, mai
les vacances de printemps (deux semaines)

juillet et août
été et les grandes vacances

En France, on a 5 semaines par an de vacances payées.

Et chez vous, comment est l'année ?

UNITÉ 5 45

Rond-point 1 (MF1)

14. FÊTES ET CONSOMMATION
 Dans votre pays, avez-vous les mêmes fêtes ? En avez-vous d'autres ? Notez-les sur ce calendrier.

15. QU'EST-CE QU'ON ACHÈTE COMME CADEAU ?
 Dans toutes les cultures, on se fait des cadeaux, mais peut-être qu'on offre des choses différentes dans les mêmes situations. Complétez ce tableau et commentez-le avec les autres personnes de la classe.

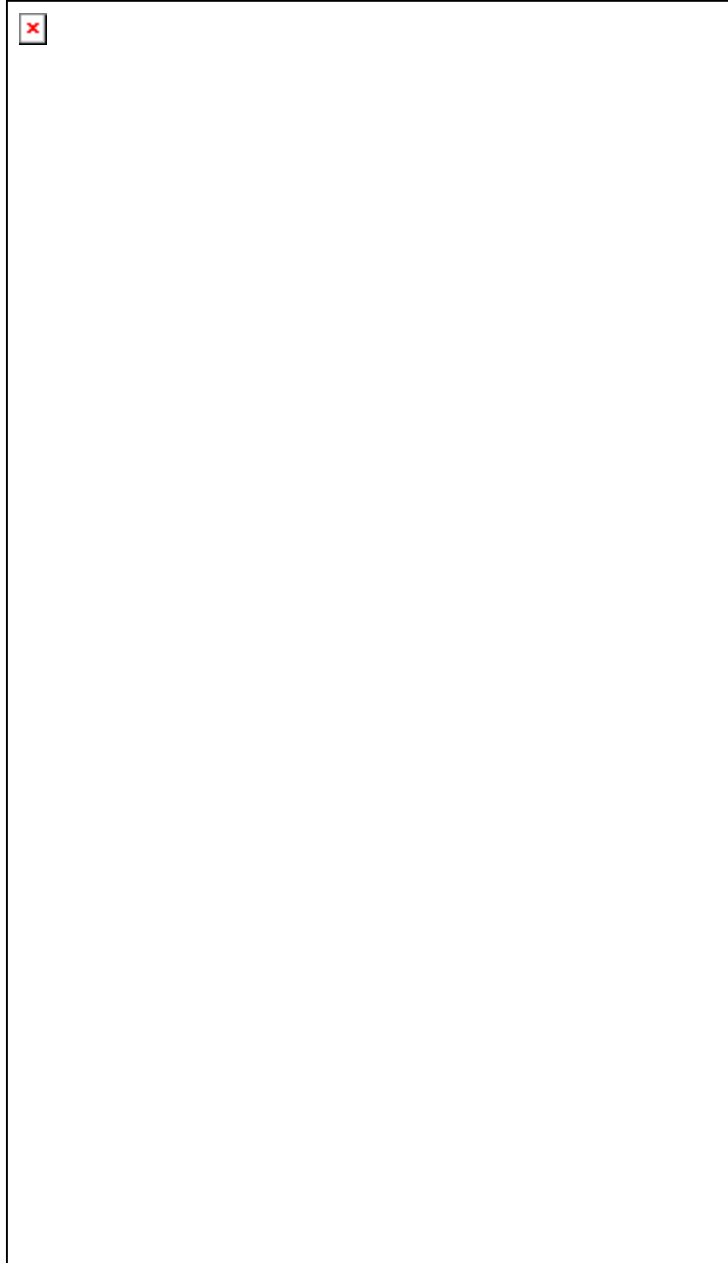
En France quand...	Dans mon pays quand...
des amis nous invitent à manger, on apporte des fleurs, du vin, des chocolats ou une pâtisserie...	
on va voir quelqu'un à l'hôpital, on lui apporte des fleurs, des chocolats, un livre...	
des amis se marient, on leur offre quelque chose pour la maison ou même de l'argent.	
on veut remercier quelqu'un pour un service rendu, on lui offre une plante, une bonne bouteille, des chocolats...	

Unité 6 soixante-cinq

Contatto (MI1)



Taal Vitaal (MN)



Gli italiani e le feste

Natale: i bambini aspettano Babbo Natale che porta i doni*, insieme agli adulti addobbano* l'albero di Natale e fanno il presepe. Il tacchino farcito*, il pollo arrosto o altre specialità regionali, lo spumante e, infine, il panettone e il pandoro si trovano su quasi tutte le tavole italiane.

Epifania: il 6 gennaio i bambini appendono delle calze al camino per la Befana, una vecchietta che porta dolci e regali ai bambini buoni e carbone a quelli cattivi!

Il Carnevale di Venezia



Il Palio di Siena



Babbo Natale e la Befana a Piazza Navona, Roma.

Il torrone (qui nella foto), il panettone e il pandoro, sono i tradizionali dolci di Natale.



Carnevale: a Carnevale tutti si mascherano, ballano e festeggiano. Famoso in tutto il mondo, per i bellissimi costumi e le maschere, è il Carnevale di Venezia. Molto noto anche quello di Viareggio.

Pasqua: la Pasqua cattolica cade sempre di domenica, tra il 22 marzo e il 25 aprile. I bambini ricevono l'uovo di cioccolata che nasconde una sorpresa. "Natale con i tuoi, Pasqua con chi vuoi" dice un proverbio italiano.

25 aprile: è una festa nazionale per gli italiani, l'anniversario della fine della seconda guerra mondiale (1945). Il 2 giugno, invece, si ricorda la nascita della Repubblica italiana (1946).

Ferragosto: il 15 agosto, durante le vacanze estive, si celebra l'ascesa* al cielo della Vergine Maria.

Infine, ci sono tantissime feste popolari: il *Palio** di Siena e quello di Asti, la *Regata* Storica* di Venezia, la *Giostra* del Saracino* ad Arezzo ecc.

Segnate le affermazioni esatte.

- ☐ 1. A Natale i bambini trovano i regali nelle calze che appendono.
- ☐ 2. Il pranzo di Natale è molto importante per la famiglia.
- ☐ 3. In Italia il Carnevale si festeggia solo a Venezia.
- ☐ 4. A Pasqua le uova contengono delle sorprese per i bambini.
- ☐ 5. Il 25 aprile si festeggia l'Unità d'Italia.

Glossario: doni: regali; addobbare: abbellire; farcito: ripieno; ascesa: assunzione, salita; Palio: gara a cavallo; regata: gara tra barche; Giostra: gara tra cavalieri armati.

2. Família

Neu Eurolingua Deutsch (MA1)

1 Ein Lebenslauf

1.1 Mehmet spricht über seine Vergangenheit.
Lesen Sie den Text und korrigieren Sie die Sätze 1–10.



Mein Name ist Mehmet Güler. Ich bin jetzt 50, und Nurtin, meine Frau, ist 44 Jahre alt. Ich bin aus der Türkei. Ich habe früher in Sorgun gelebt. Mein Vater war Bauer. Zu Hause waren wir fünf Kinder. Meine Frau kommt auch aus Sorgun. Wir haben dort 1982 geheiratet. Wir haben eine Tochter, Melahat, und einen Sohn, Esat. Melahat ist 24, Esat ist 22. Von 1983 bis 1990 haben wir in Izmir gewohnt. Seit 1991 leben wir in Deutschland.

Ich bin Mechaniker und habe vier Jahre in Kassel bei VW gearbeitet. Meine Frau war zu Hause und hat den Haushalt gemacht. Seit 1995 arbeite ich in Stuttgart bei Bosch. Esat ist auch Mechaniker und arbeitet auch bei uns in der Firma. Melahat studiert Kunst in Kassel. Natürlich haben beide gut Deutsch gelernt. 2002 haben wir in der Türkei ein Haus gekauft. Es steht direkt am Meer. Wir machen dort gern Ferien.

Mehmet und Nurtin haben 1980 geheiratet.



1. Mehmet und Nurtin haben 1980 geheiratet.
2. Mehmet ist aus Istanbul.
3. Mehmet und Nurtin haben drei Kinder.
4. Sie haben von 1982 bis 1995 in Izmir gewohnt.
5. Sie leben seit 1995 in Deutschland.
6. Mehmet hat fünf Jahre bei VW gearbeitet.
7. Familie Güler hat 2004 ein Haus gekauft.
8. Melahat und Esat sprechen kein Deutsch.
9. Melahat studiert Physik.
10. Esat arbeitet bei VW in Kassel.

Info: In Deutschland leben heute etwa zwei Millionen Menschen aus der Türkei. Die ersten kamen als Arbeiter in den späten 50er und 60er Jahren. In dieser „Wirtschaftswunderzeit“ gab es in der Bundesrepublik mehr Arbeitsplätze als Arbeitskräfte. So kamen auch aus anderen Ländern viele „Gastarbeiter“ nach Deutschland

und sind geblieben. In Deutschland leben heute zum Beispiel fast eine Million Menschen aus Jugoslawien, Kroati- en und Bosnien-Herzegowina, ca. 600.000 aus Italien, ca. 350.000 aus Griechenland und jeweils etwa 130.000 aus Spanien und Portugal.

Einheit 12 – 38 – achtunddreißig

Studio A (MA2)

2 Lebensformen in Deutschland

a) Hören Sie die drei Interviews und ergänzen Sie die Sätze.



1. Diana lebt als

S.....



2. Sebastian und Niklas

leben z.....



3. Renate und Werner sind seit zehn Jahren

v.....

Symbole. Was gehört zu welchem Fest? Welche Symbole gibt es in Ihrem Land?



Feste feiern. Welche kennen Sie? Wen laden Sie ein? Was essen/trinken Sie?

Rond-Point 1 (MF1)



Famille monoparentale

Couple sans enfants

Famille recomposée

Famille nucléaire

Unité 2 Vingt-Cinq

Alors? (MF2)

MODULE 3
UNITÉ 5 Dommage !
Découvertes

Un baby-boom en 2000 et 2001
La France va bien : boom des naissances et des mariages.

1. Observez les graphiques et répondez.

- Baby-boom signifie : ☐ 1 bébé ☐ plusieurs bébés
- D'après le graphique des naissances, le nombre de naissances en 1970 est de : ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4
- Entre 1970 et 1980, les naissances sont : ☐ en baisse (*) ☐ en hausse (*)
- D'après le graphique des mariages, entre 1980 et 1990, les mariages sont : ☐ en baisse (*) ☐ en hausse (*)
- Entre 1990 et 2000, les mariages sont : ☐ en baisse (*) ☐ en hausse (*)
- Combien de naissances en 2001 ?

LA FRANCE AU PREMIER RANG AVEC L'IRLANDE
L'Union européenne de 2004 : le mariage est obligatoire pour tous.

2. Observez la carte et répondez.

- Dans quels pays de l'Union européenne les femmes ont plus d'enfants ?
1^{er} pays :
2^e pays :
- Dans quels pays les femmes ont moins d'enfants ?
1^{er} pays :
2^e pays :
- Quelle est la situation dans votre pays ?

Le Monde, 7-02-02

Le mariage en France : l'amour, toujours.

Pourquoi plus de mariages ?
Le mariage n'est plus obligatoire comme avant : c'est un choix personnel. Une raison de se marier, c'est « l'amour pour toujours ». Et, pour beaucoup de Français, le mariage permet à l'amour de durer. On se marie souvent après des années de vie ensemble.

L'amour, toujours.

Voici une chanson d'amour traditionnelle, connue depuis le début du XIX^e siècle.

3. Écoutez et répondez.

*Il y a longtemps que je t'aime
Jamais je ne t'oublierai*

- Un jeune homme chante ? ☐ oui ☐ non
- Une jeune fille chante ? ☐ oui ☐ non
- Le ton est : ☐ gai ☐ triste

Aimez-vous cette chanson ?
Expliquez pourquoi.
Apprenez cette chanson.
Chantez une chanson d'amour triste dans votre langue.

Et chez vous, il y a une chanson d'amour traditionnelle ?

Le Monde, 7-02-02

Contatto (MI1)

primi problemi sono tutti i figli italiani dell'adolescenza.

4. La festa più importante.
Raccontate la festa più importante nella vostra famiglia e nel vostro Paese.

5. A un matrimonio.
Scrivi una lettera a un'amica di penna italiana per raccontarle quali sono le tradizioni del matrimonio nel tuo Paese.

primi problemi sono tutti i figli italiani dell'adolescenza.

Prisma Comienza (ME2a)

2 La familia

2.1. ¿Recuerdas a Felipe? Esta es su familia.



La familia de Felipe es grande. Su madre se llama Sofia y su padre Juan Carlos. Felipe tiene dos hermanas: Elena y Cristina. El marido de Elena se llama Jaime. Elena y Jaime tienen dos hijos. Su hijo mayor se llama Froilán y su hija pequeña Victoria. Cristina también está casada. Cristina es la mujer de Iñaki. Iñaki y Cristina tienen cuatro hijos. Su hijo mayor se llama Juan, el segundo Pablo, el tercero Miguel y la cuarta, Irene. Froilán y Juan son nietos de Sofia y Juan Carlos, así que Sofia y Juan Carlos son los abuelos de Froilán y Juan. Felipe quiere mucho a sus sobrinos, los hijos de Elena y Cristina. La esposa de Felipe se llama Letizia y tienen dos hijas, Leonor y Sofia. Además, Felipe es el tío favorito de Froilán y Juan.

2.2. Con tu compañero, completa el árbol genealógico de la Familia Real española.



2.3. ¿Quién es? Vamos a jugar con los miembros de la Familia Real.

Prisma Continúa (ME2b)

3.2. Valeria Kovachova y Jacinto Rivera de Rosales nos cuentan su historia. Léela atentamente:

¡VIVA LA DIFERENCIA!
Lo mejor y lo peor de enamorarte de un extranjero

Valeria y Jacinto se conocieron en un curso de verano de alemán en Berlín. Ella es eslovaca, él, español. Seis meses después se casaron. Llevan ya dieciocho años juntos y son muy felices. Valeria vino a vivir a España. Al principio fue difícil, porque no hablaba español y pensaba que las mujeres españolas no trabajaban fuera de casa. Sin embargo, no tuvo demasiados problemas. Empezó a estudiar español y se dedicó a la traducción y a dar clases de lenguas extranjeras, y es que Valeria ya hablaba ruso, alemán, francés, húngaro y eslovaco. Dice que durante aquellos años su mejor profesor fue su marido. También fue su mejor amigo. Jacinto no ve ninguna desventaja en una relación entre personas de distintas culturas: "Cuando quieres a alguien, te sientes muy cerca de esa persona y las cosas salen bien".

Adaptado de *El Semanal*

3.2.1. Ahora, señala solo la información correcta. Busca en el texto la frase equivalente.

- ☐ Cuando Valeria vino a España, las mujeres españolas todavía no trabajaban fuera de casa.
- ☐ Se casaron al poco tiempo de conocerse.
- ☐ Valeria es profesora de idiomas.
- ☐ Jacinto cree que vivir con una persona de otro país no tiene ventajas.
- ☐ Jacinto piensa que con amor se superan todas las dificultades.

alianza, padrinos,
cero de agua

Una boda gitana es todo un ritual.

María Giménez Giménez, "Gordita", de 16 años de edad, se casó el pasado 11 de mayo con Óscar Martínez Contreras, "Cunta", de 19 años. El enlace comenzó el día anterior, el 10 de mayo, con la "fiesta del pañuelo", una tradición gitana que se conserva con fervor, y que sirve para comprobar la virginidad de la novia. Paca, de Zaragoza, es la encargada de llevar a cabo la ceremonia del pañuelo: "Algo que llevo haciendo diez años y que para mí es un gozo. Para los gitanos es la ley, y sacamos el pañuelo con mucho orgullo. Si nos falta el pañuelo, ya no somos gitanos".



Fotografía: Camino Moreno

A las cuatro de la tarde empieza la celebración. María revive el día: "La casa está llena de gente, casi todo mujeres. Los hombres, los niños, jóvenes y mayores están en la puerta. Yo voy bailando con los familiares que vienen a felicitarme. Bailamos rumbas y salsa. Todos me besan y me abrazan. Estoy nerviosa". Su madre, Caridad Giménez, "Guasona", recuerda también su nerviosismo: "Es algo emocionante, lo más bonito de la boda, porque significa coronar a los padres, abuelos, tíos..., a toda la familia".

A las cuatro y media de la tarde, un hombre de la familia entrega el pañuelo para cumplir con la ley gitana. Mientras que en la calle hay aplausos y felicitaciones, en el interior de la casa, María, sentada en el suelo, recibe una lluvia de peladillas y caramelos, símbolos de pureza.

Durante la tarde, continuó la fiesta. El 11 de mayo, a las seis de la tarde, el concejal de Fiestas, Andrés Poyuelo, casó a la pareja en el Ayuntamiento de Huesca. Después de la ceremonia civil, María, Óscar y sus quinientos invitados se desplazaron al restaurante *El Cobertizo*, donde completaron el ritual de la boda gitana cantando una "rondeña".

Adaptado Susana Deito, *Diario del Alto Aragón*

Taal Vitaal (MN)



Descubriendo

UNIDAD 6

¿Cómo nos casamos?

1 Antes de leer los textos, contesta verdadero (V) o falso (F).

- a. En Bolivia, las bodas duran tres días.
- b. En España, la gente se casa muy joven.
- c. En España, el novio entra en la iglesia con su madre.
- d. En Bolivia, el marido compra el traje a la novia.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2 Lee este texto y comprueba tus respuestas del ejercicio 1.

Elena y Antonio tienen 32 años y se casan hoy. Como muchos españoles, se casan un poco más tarde que sus padres, pero siguen la tradición de casarse con vestido blanco y por la iglesia. Este es el día de su boda:

Por la mañana, el padrino va a casa de Elena para acompañarla hasta la iglesia. Antonio sale de su casa acompañado de su madre. Antonio llega a la iglesia pronto y espera a Elena.

Después de la ceremonia, al salir, Antonio y Elena reciben una lluvia de arroz de los invitados, que les desean felicidad y muchos hijos. Se dirigen todos al restaurante y allí comen y bailan hasta la madrugada. Allí, o en los días anteriores a la ceremonia, los novios reciben los regalos de los invitados, generalmente, es un sobre con dinero. Al día siguiente, Antonio y Elena salen de viaje de luna de miel.



En Bolivia, las bodas duran tres días y se celebran en la casa de los novios o de los padres.

Son muy importantes los padrinos, y hay varios: unos para la boda civil, otros para la boda por la iglesia, otros para la celebración. Normalmente los padrinos no son familiares cercanos, sino lejanos, o amigos.

Elva y Reginaldo también se casan hoy. Tienen tres días de celebración. El primer día, paga la invitación la familia de la novia; el segundo, paga la familia de él. El tercer día de la fiesta, los padrinos cuentan los regalos recibidos por los novios. Se levantan temprano para ir al ayuntamiento. Los padrinos y los invitados les acompañan. A la salida, se van a casa de los padres de Elva para celebrar una fiesta con mucha comida y bebida: carne de cerdo, churrasco con chorizo, morcillo, corazón, riñón, la chicha... El traje de Elva y los complementos son regalo de Reginaldo.

3 Señala si la información corresponde a España o a Bolivia.

- a. Las mujeres se casan con vestido blanco y por la iglesia.
- b. La celebración dura tres días.
- c. Los padrinos cuentan los regalos.
- d. El padrino va a buscar a la novia a su casa.
- e. Los invitados toman carne y beben chicha.
- f. Los invitados tiran arroz a los novios.

ESPAÑA	BOLIVIA
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



Internet

La boda es una ceremonia llena de símbolos muy singulares. Entra en www.edelsa.es y teclea www.bodas.org. Te planteamos una tarea para conocer el significado de algunos de ellos.

PRACTICE

You and your family

- 1 Ask your teacher questions about the people in his/her family.

What's your mother's name?

What's your sister's name?

- 2 Write the names of people in your family. Ask and answer questions with a partner.

Pierre Hélène Marie Jean-Claude Alice

Ask a partner questions about his/her family.

Who's Pierre?

He's my brother.

Who's Hélène?

She's my aunt. She's my mother's sister.

- 3 Make true sentences with the verb *to be*.

- 1 I 'm not at home.
- 2 We _____ in class.
- 3 It _____ Monday today.
- 4 My teacher's name _____ John.
- 5 My mother and father _____ at work.
- 6 I _____ married.
- 7 My grandmother _____ seventy-five years old.
- 8 Marco and Carlo _____ my brothers.
- 9 We _____ in the café. We _____ in the classroom.

Check it

- 4 Tick (✓) the correct sentence.

- 1 ☐ I'm a doctor.
☐ I'm doctor.
- 2 ☐ I have twenty-nine years old.
☐ I am twenty-nine years old.
- 3 ☐ I no married.
☐ I'm not married.
- 4 ☐ My sister's name is Michelle.
☐ My sisters name is Michelle.
- 5 ☐ She married.
☐ She's married.
- 6 ☐ I'm an uncle.
☐ I'm a uncle.
- 7 ☐ I have two brother.
☐ I have two brothers.
- 8 ☐ Peter's the son of my sister.
☐ Peter's my sister's son.



Português XXI 1 (MP1)

Momentos marcantes na vida

Olhe para estas fotografias da Maria e ouça com atenção o que ela diz sobre a sua vida.



Com um ano



A minha Primeira Comunhão



Na escola com os colegas



Fim do curso



O meu casamento



A minha filha

Aprender Português (MP2)

ORALIDADE

 SUGESTÕES DE TRABALHO

A família

- 1 - Falar sobre a sua família
- 2 - Comparar as famílias portuguesas (como no texto A) com as famílias do seu país
- 3 - «Os animais são nossos amigos». Comentar esta frase
- 4 - Falar sobre a família da imagem / Imaginar quem são estas pessoas, qual a relação que existe entre elas e o que estão a fazer
- 5 - Trabalho de pares
 - Descobrir a sua família
 - Descobrir a família do seu colega e a relação que ele tem com a família
 - Comparar a família do seu colega com a sua família

A casa

- 1 - Falar sobre a casa que habita em Portugal
- 2 - Falar sobre a sua casa no seu país
- 3 - Descrever a casa perfeita
- 4 - Identificar estas casas (são prédios, vivendas, tradicionais, modernas, de que região de Portugal são...)








- 5 - Comparar estas casas
- 6 - Falar sobre as características das casas em cada país

58 - cinquenta e oito

3. Casa e estilos de vida

Studio A (MA2)

Übungen 4



12

Wohnen interkulturell. Herr Hayashida ist Japaner. Er lebt in Deutschland.
Was sagt er über das Wohnen in Deutschland? Hören und lesen Sie.
Verbinden Sie die Sätze.

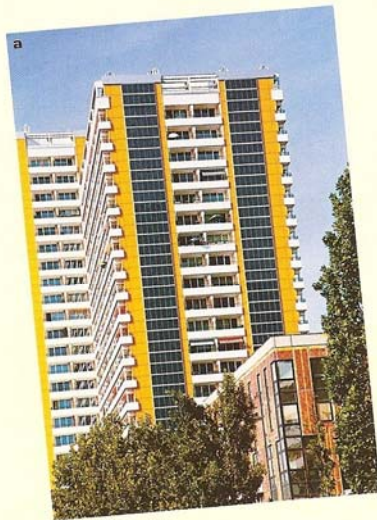


Einheit 4

72

undsiebzig

1 Wohnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz



das Hochhaus



das Bauernhaus



Einheit 4

58

achtundfünfzig

Contatto (MI1)

New Headway (MI1)

9 unità Verrà proprio un bell'appartamento!

In questa unità impari a descrivere la tua abitazione; a descrivere oggetti e la loro collocazione; a parlare di progetti futuri; a descrivere situazioni ed eventi passati.

per cominciare

Dove abiti? Com'è la tua casa?
Guarda queste foto e di' dove si possono trovare, in Italia, questi tipi di case (in città, in campagna, al Nord, al Sud).



collegare i nomi alle stanze dell'appartamento.

la cucina il bagno
il soggiorno la camera

quadrilocale - servizi

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

centocinquanta

Is this a modern house? Is this a house of the future? Well, no, it isn't.
Cyril Jean's house in the south of France is 40 years old. There are more houses like this in the south of France. They are called 'bubble houses,' and you can see why!

Cyril Jean is a designer and he loves round things. He collects old records and clocks. He also collects round furniture. And now he has a completely round house for it all.

The centre of the house is one very big bubble. This is both the living room and dining room. There are round armchairs, a round table, and a big round rug in front of a round fireplace. Around the living room are three small bubbles. One bubble is a kitchen with round cupboards, another bubble is the garden room, and the third bubble is a music room for all Cyril's old records. Upstairs there are two more bubbles – a bedroom, and a bathroom.

The doors and windows are also round, of course. The windows are like eyes. There aren't any curtains in the house, because Cyril likes to see the garden all the time.

Bubble houses are the idea of a Hungarian architect, **Antti Lovag**. Lovag thinks that a lot of modern houses are bad for us, especially tall blocks of flats. He thinks that people are happy in round homes because they are more natural. Cyril agrees with this. 'Some people think my house is funny,' he says. 'But for me, this is the perfect home.'






Taal Vitaal (MN)

We gaan verhuizen!
Basiswoorden: de woning

Kies bij elke foto de juiste omschrijving.

1.  2.  3. 

4.  5.  6. 

de 3-kamerwoning bestaat uit drie kamers, een keuken, een badkamer en een toilet. Een 3-kamerwoning bevindt zich in een flatgebouw.

de flat is een woning in een flatgebouw. Alle kamers van een flat zijn op dezelfde etage. Ook een gebouw met zulke woningen kan je een flat noemen.

het vrijstaande huis is een huis met één of meer verdiepingen. Om het hele huis ligt een tuin.

het rijtjeshuis is een huis met aan beide kanten dezelfde huizen eraan vast. Het heeft dus twee muren gemeenschappelijk met de buren.

de twee-onder-één-kap woning is een huis met aan één kant hetzelfde huis eraan vast. Het heeft dus één muur gemeenschappelijk met de buren. De twee huizen hebben samen één dak.

de woonboot is een boot die iemand heeft omgebouwd tot een woning. Woonboten zie je veel in de grachten van Amsterdam.

4. Linguagem não verbal

Prisma Continúa (ME2b)

3.4. Relaciona las frases con las fotos.



- ☐ a. Mire, señor Face, le presento a la señora Redouane, nuestra profesora de francés.
- ☐ b. Luigi, mira, te presento a Carla Rossi, una compañera de trabajo.
- ☐ c. ¡Hombre, Jorge! Mira, te voy a presentar a un chico majísimo... Luis... Jorge.
- ☐ d. Mira, Fernando, esta chica tan simpática es Sofía, mi compañera de piso.



Para presentar de manera informal, usa:

- (Mira), *este/a + es + nombre + relación que tienes con la persona presentada + (descripción de su carácter).*

Ejemplo: Mira, esta es Olga, una amiga mía muy simpática.

Para presentar de manera formal, usa:

- (Mira), *te presento a + nombre + relación que tienes con la persona presentada.*

Ejemplo: Mira, te presento a Luis, un compañero de trabajo.

- (Mire), *le presento a la Sra./al Sr. + apellido + relación que tienes con la persona presentada.*

Ejemplo: Mire, le presento a la Sra. Ramos, mi secretaria.

Reacción a una presentación:

- Informal
 - ¡Hola!
 - ¡Hola! ¿Qué tal?
- Formal
 - Encantado/a.
 - Mucho gusto.

3.4.1. Escucha y comprueba.

En España el saludo normalmente es el inicio de una conversación. Si la persona no tiene tiempo de pararse a hablar, le da al interlocutor múltiples excusas y explicaciones.

Para poner excusas y dar explicaciones, puedes usar:

- Perdona, tengo muchísima prisa, luego te llamo...
- Lo siento. No puedo pararme a hablar, de verdad. Es que...
- Lo siento mucho, pero + explicar dónde vas o qué vas a hacer.
- Lo siento mucho, pero me cierra el banco y tengo que sacar dinero.

Si el saludo es a distancia, como por ejemplo de una acera a otra, o de un coche a otro, entonces utilizamos los gestos:



62



1.2.1. Aquí tienes la transcripción de los diálogos anteriores. Coloca las expresiones en **negrita** en la columna adecuada.

1.
 - ▷ ¿Digame?
 - ▷ Hola, ¡felicidades!
 - ▷ ¡Hombre, Marisa! Gracias, ¿por qué no te pasas a tomar algo?
 - ▷ Lo siento, es que no estoy en Madrid, pero nos vemos pasado mañana, ¿vale?
 - ▷ ¡Claro!, pero **qué pena** no verte hoy.
2.
 - ▷ ¡Sorpresa! Venimos a verte.
 - ▷ ¡Estáis locos! ¿A estas horas?... Bueno; pasad, pasad.
3.
 - ▷ ¡Qué vestido tan bonito lleva la novia!
 - ▷ ¿No me digas? ¿De verdad? Entre tú y yo, me parece horroso.
 - ▷ ¡Vaya por Dios! ¡Hija, cómo eres...!
4.
 - ▷ ¿Y tu marido?
 - ▷ No ha podido venir. Tiene demasiado trabajo.
 - ▷ ¡Qué lástima! ¡Cuánto lo siento!
5.
 - ▷ Pero, ¡qué grande y qué guapo estás!
 - ▷ Anda, anda, abuela, no es para tanto.

DISCULPARSE	HACER CUMPLIDOS	RESPONDER A UN CUMPLIDO	SORPRENDERSE	EXPRESAR DECEPCIÓN O DESILUSIÓN. LAMENTARSE
Perdona	¡Estás estupendo!	Quita, quita ¡Noooo! ¡Qué exagerado!	¡No me lo puedo creer!	¡Qué mal! ¡Vaya! Lo lamento

Nuovo Progetto Italiano (MIT2)

Ciao Maria!

- 1 Osservate le foto. Secondo voi, che cosa hanno in comune?
- 2 Ascoltate i mini dialoghi e indicate a quali foto corrispondono. Dopo ascoltate di nuovo e verificate le vostre risposte.



Taal Vitaal (MN)

Aandacht voor: kennismaken, voorstellen

2 Luisteren

Wat hoort bij elkaar? Kies bij elke foto het juiste gesprek.



In het ziekenhuis



Op een camping






Op kantoor



Op de Nederlandse les

Português XXI 1 (MP1a)

"OLÁ! COMO ESTÁ?"






4- Leia e ouça os diálogos. Lee, ouve, relacionar

Relacione as fotografias com os diálogos.


<p>Fotografia n.º _____</p> <p>A - Olá! Como estás?</p> <p>B - Bem, obrigado. E tu?</p> <p>A - Estou bem, obrigada. Até amanhã.</p> <p>B - Até amanhã.</p>	<p>Fotografia n.º _____</p> <p>A - Quem é ela?</p> <p>B - É a minha professora de português.</p> <p>A - Como é que ela se chama?</p> <p>B - Chama-se Teresa Martins.</p>
<p>Fotografia n.º _____</p> <p>A - Boa tarde, Hans. Este é o meu amigo Pedro.</p> <p>B - Muito prazer. Sou o Hans.</p> <p>C - És holandês?</p> <p>B - Não, sou alemão, mas moro em Lisboa. Estudo português numa escola de línguas.</p>	

Aprender Português (MP2)




1.º colega: Olá, como estás?

2.º colega: _____.



1.º senhor: Bom dia, dr. Borges. Como está?

2.º senhor: _____.



Exemplo: Artur: Tiago, este é o José.


Tiago: Olá, José.

José: Olá, Tiago. Tudo bem?

Júlio: _____.

Afonso: _____.

Vasco: _____.



Exemplo: Luisa: Sr. director, esta é a minha amiga Teresa.

Sr. director: Muito prazer, dona Teresa.

Teresa: Muito prazer, sr. director. Como está?

Sr. Lopes: _____.

Sra. doutora: _____.

Dona Fernanda: _____.

